

A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Patrícia Arraial Bolarinho

Mestrado em

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



Ponta Delgada
2018

A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Patrícia Arraial Bolarinho

Orientadora

Prof.ª Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

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



Agradecimentos

A elaboração do presente Relatório de Estágio não seria possível sem o apoio incondicional de alguns intervenientes. Deste modo, pretendo agradecer a todos os que colaboraram na concretização desta longa caminhada da minha formação.

Assim sendo, agradeço:

Aos meus pilares, o amor da minha vida e os meus queridos pais, pois sem eles não seria possível realizar este sonho.

À Professora Doutora Josélia Fonseca, pela orientação, disponibilidade e dedicação que investiu no meu percurso de formação, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Orientadora do Estágio Pedagógico I e II e aos restantes Professores, Mestres e Doutores que também participaram no meu processo de formação.

Às escolas que me acolheram, especialmente, à Educadora e à Professora Cooperantes, por me terem recebido de braços abertos nas suas salas e pelos ensinamentos transmitidos.

Às crianças que se cruzaram no meu caminho, pelo carinho com que me receberam e por todos os momentos genuínos que partilhamos. E também aos seus pais/encarregados de educação, por terem cooperado ao longo do processo educativo.

Agradeço-vos a todos!

Resumo

O presente Relatório de Estágio surge da análise e da reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Este Relatório incide sobre o tema *A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, debruçando-se sobre a importância da educação para valores nestes níveis de ensino.

A grande finalidade deste trabalho consistiu na (re)criação de um ambiente educativo que potenciase a educação para valores das crianças/alunos, concebendo e criando espaços que, para além de promoverem o conhecimento e a compreensão axiológica das crianças/alunos, lhes possibilitassem a vivência de diferentes valores. Assim, para cumprir cabalmente as nossas finalidades, considerámos também ser pertinente compreender as conceções da educadora e da professora cooperantes e dos pais/encarregados de educação das crianças/alunos sobre a educação para valores.

Atendendo a estes propósitos, o Relatório inclui duas grandes partes que dialogam entre si. Na primeira parte, procede-se a uma reflexão sobre a educação, os valores, o currículo e as implicações educativas e pedagógicas de educar para os valores. Na segunda parte, realiza-se uma análise reflexiva sobre a práxis de educação para valores nos contextos da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Para o efeito, e para além de se refletir sobre as nossas próprias práticas, indica-se os objetivos que consubstanciam a realização deste Relatório e identifica-se as conceções e as representações dos educadores/professores e dos pais/encarregados de educação, dos contextos onde realizámos os estágios pedagógicos, sobre a educação para valores.

Neste Relatório de Estágio, conclui-se que a educação para valores deve ser perspectivada de um ponto de vista processual, sendo para tal fulcral não apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem promotoras de vivência dos valores por parte das crianças/alunos. O sucesso desta educação de valores como processo impõe uma relação dialógica da escola com a família e com a comunidade, configurando uma abordagem integrada que coloca a criança/aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

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

Abstract

This Traineeship Report is based on the analysis and reflection of the pedagogical practices developed in the context of the curricular units of the Pedagogical Stage I and II, inserted in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the University of the Azores.

This Report focuses on the theme of *The Education for Values in Pre-School Education and Basic Education*, focusing on the importance of education for values at these levels of education.

The main purpose of this work was to (re)create an educational environment that would empower the education for values of children/students, designing and creating spaces that, in addition to promoting axiological knowledge and understanding of children/students, allowing them to experience of different values. Thus, in order to fully fulfill our purposes, we also consider it pertinent to understand the concepts of the cooperating educator and the teacher and parents/guardians of children/students about education for values.

For these purposes, the Report includes two large parties that dialogue with each other. In the first part, a reflection is made on education, values, curriculum and the educational and pedagogical implications of educating for values. In the second part, a reflexive analysis is carried out on the praxis of education for values in the contexts of pre-school education and the 1st cycle of basic education. To this end, and in addition to reflecting on our own practices, it is indicated the objectives that constitute the achievement of this Report and it is identified the conceptions and representations of the educators/teachers and the parents/guardians, of the contexts where we performed the pedagogic stages, about education for values.

In this Traineeship Report, it is concluded that education for values should be viewed from a procedural point of view, and for that purpose it should not only teach, but also create learning situations that foster children's experiences of values. The success of this education for values as a process imposes a dialogic relationship between the school, the family and the community, forming an integrated approach that places the child/student at the center of the teaching-learning process.

Keywords: Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Education; Values.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	vii
Índice de Tabelas	viii
Índice de Anexos	viii
Introdução	1
Parte I - Educar para Valores, uma reflexão sobre as suas implicações educativas	4
Capítulo I – Relação entre Educação e Valores	4
1.1. Sentidos de Educação.....	4
1.2. Sentidos de Valor	8
1.3. Educação e Valores, que relação?	11
1.4. Metodologias e Estratégias de Educação para Valores	13
Capítulo II – Educação para Valores no Currículo	19
2.1. Os Valores no Currículo.....	19
2.1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo	23
2.1.2. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.....	24
2.1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	26
2.1.4. Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo.....	28
2.2. Que Educador/Professor para a gestão de um currículo de valores?	31
Parte II - Práxis de Educação para Valores, nos contextos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
Capítulo III – Percurso e Opções Metodológicas	35
3.1. Organização da Intervenção	35
3.2. Objetivos	35
3.2.1. Objetivos de Relatório	36
3.2.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças/alunos	36

3.3. Metodologias.....	37
Capítulo IV – Caracterização dos Contextos de Intervenção.....	41
4.1. Educação Pré-Escolar.....	41
4.1.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	41
4.1.2. Caracterização da Escola.....	42
4.1.3. Caracterização da Sala de Atividades.....	44
4.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças.....	48
4.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
4.2.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	52
4.2.2. Caracterização da Escola.....	53
4.2.3. Caracterização da Sala de Aula.....	55
4.2.4. Caracterização do Grupo de Alunos.....	56
Capítulo V – A Educação para Valores na Escola e na Família/Encarregados de Educação.....	59
5.1. Como concebem os Educadores/Professores a Educação para Valores?.....	59
5.2. Como concebem as Famílias/Encarregados de Educação a Educação para Valores?.....	64
5.2.1. Caracterização dos participantes no estudo.....	65
5.2.2. Compreender as conceções da Família/Encarregados de Educação sobre a Educação para Valores.....	68
5.2.3. Refletindo sobre as conceções de Valores da Família/Encarregados de Educação.....	76
Capítulo VI – Trilhando um percurso reflexivo sobre as práticas pedagógicas em contextos de estágio.....	77
6.1. Educação Pré-Escolar.....	77
6.1.1. Atividade “O valor da partilha”.....	86
6.1.2. Atividade “O valor do ambientalismo”.....	92
6.1.3. Atividade “O valor da responsabilidade”.....	98
6.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	103
6.2.1. Atividade “Caixinha de Dilemas”.....	111
6.2.2. Atividade “Brasão da Mãe”.....	119

6.2.3. Atividade “Diário: Leitura e Valores”	123
Considerações Finais	130
Referências Bibliográficas	135
Anexos	140

Índice de Figuras

Figura 1: As 8 competências-chave e os 2 temas transversais propostos pelo <i>Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB)</i>	25
Figura 2: Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar.....	26
Figura 3: Estrutura Curricular do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	28
Figura 4: Planta da Sala de Atividades da turma que frequentava a Educação Pré-Escolar.....	45
Figura 5: Planta da Sala de Aula da turma que frequentava o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	55
Figura 6: Atividade “O valor da partilha”.....	86
Figura 7: Atividade “O valor do ambientalismo”.....	93
Figura 8: Desenho sobre a história “A Salvação da Velha Macieira”, realizado por uma criança.....	96
Figura 9: Desenho sobre a história “A Salvação da Velha Macieira”, realizado por uma criança que se encontrava na fase da garatuja.....	97
Figura 10: Atividade “O valor da responsabilidade”.....	99
Figura 11: Desenho sobre a Poluição dos Oceanos, realizado por uma criança.....	100
Figura 12: Atividade “Caixinha de Dilemas”.....	112
Figura 13: Caixinha de Dilemas.....	113
Figura 14: Atividade “Brasão da Mãe”.....	119
Figura 15: Brasão da Mãe realizado por um aluno.....	122
Figura 16: Atividade “Diário: Leitura e Valores”.....	124

Índice de Quadros

Quadro 1: Sistema de Categorias.....	40
Quadro 2: Síntese das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar.....	79
Quadro 3: Síntese das atividades desenvolvidas no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	104

Índice de Tabelas

Tabela 1: Tabela síntese da caracterização do grupo de crianças que frequentava a Educação Pré-Escolar.....	48
Tabela 2: Tabela síntese da caracterização do grupo de alunos que frequentava o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	56

Índice de Anexos

Anexo A - Entrevista à Educadora e à Professora Cooperantes.....	140
Anexo B - Questionários aos Pais/Encarregados de Educação das crianças/alunos.....	152
Anexo C – Protocolos.....	172
Anexo D - Calendarização das temáticas curriculares abordadas no âmbito do Estágio Pedagógico I.....	176
Anexo E - Quadro síntese das macro estratégias utilizadas no âmbito do Estágio Pedagógico I.....	177
Anexo F - Grelha de avaliação utilizada no contexto do Estágio Pedagógico I.....	179
Anexo G - Calendarização dos conteúdos abordados no âmbito do Estágio Pedagógico II.....	181
Anexo H - Quadro síntese das macro estratégias utilizadas no âmbito do Estágio Pedagógico II.....	186
Anexo I - Grelha de avaliação utilizada no contexto do Estágio Pedagógico II.....	188

Introdução

O presente Relatório de Estágio é apresentado com vista à obtenção do grau de mestre na área de docência da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento é o culminar de todo o trabalho realizado no âmbito das unidades curriculares Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores, tendo em conta o tema escolhido, particularmente, *A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

A escolha do tema incidiu no facto de entendermos que é importante organizar um processo educativo facilitador de aprendizagens intencionalmente planificadas no domínio da Educação para Valores, uma vez que estes são a base de toda a vivência humana e, conseqüentemente, de todo o processo educativo.

A educação e os valores estabelecem entre si “[...] uma relação intrínseca e dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor.” (Fonseca, 2005, p. 108). Esta relação indissociável exige que os valores sejam considerados um fim mesmo da educação, pois estes contribuem para a formação pessoal e social do indivíduo.

Assim sendo, é no processo educativo que a criança/aluno aprende a tornar-se um centro axiológico, uma vez que aqui se trabalha com os valores que são fulcrais para a construção da sua identidade e que se contribui para o desenvolvimento de competências essenciais que possibilitam que os indivíduos escolham autonomamente um quadro axiológico que oriente a existência pessoal de cada ser humano (Fonseca, 2011).

A educação para valores é um processo que visa o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos indivíduos (Kohlberg, 1980) e, portanto, exige uma metodologia específica, a integração de valores no currículo, o compromisso da escola, uma formação adequada dos docentes e a cooperação da família (Ruiz e Vallejos, 2001) e da comunidade. Só através do compromisso de todos estes intervenientes é que se torna possível desenvolver as crianças/alunos como cidadãos conscientes que refletem perante as situações que exigem delas diversos valores que norteiem as suas decisões. Neste sentido, importa potenciar uma participação ativa por parte de todos os intervenientes do processo educativo, possibilitando que a criança/aluno consiga (re)construir valores e desenvolver uma atitude crítica, interventiva e reflexiva.

Tendo em conta o que já foi referido, podemos, com legitimidade, afirmar que é impossível existir um processo educativo com a ausência de valores, pois toda a educação se consubstancia em valores e visa a transmissão destes com o intuito de facilitar o desenvolvimento da criança/aluno enquanto indivíduo e cidadão.

Neste sentido, o grande propósito deste trabalho consistiu em (re)criarmos um ambiente educativo que potenciase a educação para valores das crianças/alunos, concebendo e criando espaços que, para além de promoverem o conhecimento e a compreensão axiológica das crianças/alunos, lhes possibilitassem a experiência e a vivência de diferentes valores. Importa também referirmos o nosso intuito em compreendermos as conceções da educadora e da professora cooperantes e dos pais/encarregados de educação das crianças/alunos, dos contextos onde realizámos a nossa prática educativa, sobre a educação para valores.

No que concerne à estrutura do relatório, este está dividido em duas grandes partes que dialogam entre si, sendo que uma parte só faz sentido com a outra, a saber: *Educar para Valores, uma reflexão sobre as suas implicações educativas* e *Práxis de Educação para Valores, nos contextos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Na primeira parte, *Educar para Valores, uma reflexão sobre as suas implicações educativas*, o capítulo I, *Relação entre Educação e Valores*, aborda a relação entre educação e valores. Este capítulo destina-se a esclarecer os sentidos de educação e de valor, evidenciando a relação entre ambos, e explicando como o desenvolvimento moral deve ser promovido nas escolas, de acordo com algumas metodologias e estratégias de educação para valores.

O capítulo II, *Educação para Valores no Currículo*, diz respeito a uma análise reflexiva da educação para valores no currículo. O mesmo clarifica a forma como os valores estão contemplados no currículo, tendo em consideração alguns documentos orientadores da ação educativa, particularmente: *Lei de Bases do Sistema Educativo, Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e, ainda, *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Por último, clarifica-se como o educador/professor deve gerir um currículo para valores.

Na segunda parte, *Práxis de Educação para Valores, nos contextos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, o capítulo III, *Percurso e Opções Metodológicas*, aponta as finalidades deste trabalho, tendo em conta a organização da

intervenção educativa e apresenta os objetivos delineados e as metodologias estabelecidas.

O capítulo IV, *Caracterização dos Contextos de Intervenção*, expõe a caracterização dos contextos onde se realizou as práticas pedagógicas no âmbito da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, particularmente, do meio envolvente, da escola, da sala de atividades/aula e do grupo de crianças/alunos.

O capítulo V, *A Educação para Valores na Escola e na Família/Encarregados de Educação*, refere-se aos dados obtidos nas entrevistas e questionários realizados, respetivamente, à educadora e professora cooperantes e aos pais/encarregados de educação das crianças/alunos dos contextos onde executámos a nossa prática pedagógica, de forma a compreendemos as suas conceções e representações sobre as práticas relativas à educação para valores.

No capítulo VI, *Trilhando um percurso reflexivo sobre as práticas pedagógicas em contexto de estágio*, apresenta-se a análise reflexiva às práticas pedagógicas no âmbito da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, tendo por base o tema do presente trabalho.

Para finalizar, apresenta-se as conclusões deste Relatório, nas quais evidenciamos a importância da relação colaborativa entre a escola e a família na educação para valores, perspetivando esta como um processo que deve promover o desenvolvimento da consciência moral autónoma das crianças/alunos, sendo, para o efeito, fundamental que se promova um processo de ensino-aprendizagem intencionalmente integrado, consubstanciado em estratégias de exploração reconstrutiva.

Parte I - Educar para Valores, uma reflexão sobre as suas implicações educativas

Capítulo I – Relação entre Educação e Valores

1.1. Sentidos de Educação

O conceito de educação pode ser compreendido tendo em conta duas ordens de razões, nomeadamente, a raiz etimológica do termo e a evolução histórica e concetual da palavra “educar”.

No que diz respeito à raiz etimológica, educar deriva etimologicamente de dois vocábulos latinos, nomeadamente, *ducere* que significa nutrir para crescer e *e-ducere* que significa conduzir para fora. Neste sentido, *ducere* assume um sentido biológico e também remete para uma conceção da educação como um ato de criação (Reboul, 2000). Já *e-ducere* assume um processo de mudança, ou seja, um processo de desenvolvimento, sendo que este mesmo vocábulo também remete para a “[...] formação global da personalidade livre do homem [...]” e para um “[...] desenvolvimento de capacidades intelectuais e racionais do homem [...]” (Fonseca, 2011, p. 15). Nesta ordem de ideias, é possível perceber que educar implica um caminho, um crescimento e um desenvolvimento. Sendo assim, a educação diz respeito à dimensão física, intelectual e espiritual do indivíduo.

Relativamente à evolução histórica da palavra “educar”, Fonseca (2011, p. 13) afirma que ao longo dos tempos a educação tem-se assumido como um “[...] processo de humanização e de socialização [...]”.

Na Idade Antiga, e com o povo grego, a educação tinha como característica fundamental dar realce ao desenvolvimento individual (Guimarães, 1974). Na Grécia Antiga, e de acordo com Guimarães (1974), surgiu duas conceções de educação, a de Protágoras que afirmava que “o homem é a medida de todas as coisas” e que defendia o relativismo da verdade e, em oposição, a socrática que pretendia restabelecer a crença nos valores.

Deste modo, Protágoras concebia a educação como um meio de ensinar leis, valores, atitudes e opiniões. Assim sendo, podemos associar a este período de estado um

processo de endoutrinação, pois educar significava impor os conhecimentos, os valores, as atitudes e as normas. Nesta mesma época, existia uma perspetiva diferente, nomeadamente, a perspetiva socrática. A mesma idealizava a educação como um meio que promovia o aperfeiçoamento do indivíduo, sendo que tinha como objetivo permitir ao cidadão o conhecimento dos princípios universais como a “Verdade”, o “Bem” e o “Justo”. Desta maneira, a educação grega assumia uma dimensão moral, visto que a educação se afirmava na formação do Homem segundo a norma universal. Para além disso, a educação grega reconhecia a dimensão ética, pois a educação se expressava na formação do caráter do indivíduo com base nos princípios universais.

Nesta linha de ideias, verificamos que na Grécia Antiga, especificamente na época da perspetiva socrática, já existia uma preocupação com a formação axiológica, uma vez que se concebia a educação como um meio que favorecia o desenvolvimento do indivíduo na sua humanidade.

Na Idade Média, a educação adquiriu uma nova configuração e exprimiu-se num novo conceito de Homem, sendo que a mesma já não consistia em “[...] formar o cidadão para a cidade ou para a prática, mas para ele próprio e para Deus.” (Gal, 2000, p. 45). Assim, conseguimos perceber que a conceção medieval de Homem como valor em si mesmo influenciou o conceito renascentista de educação.

Na época Renascentista, período do antropocentrismo, predominava uma educação que visava uma reflexão sobre o Homem e os seus limites, valorizando o que nele havia de verdadeiramente humano (Joliet, 1987).

Na época moderna, defendeu-se uma educação inspirada na Grécia, isto é, uma educação integral que se preocupava com a dimensão física, moral e intelectual (Guimarães, 1974). Durante a época das Luzes, século XVIII, a perspetiva que valorizava o desenvolvimento do Homem como um fim em si mesmo e como ser livre começou a assumir cada vez mais ênfase (Fonseca, 2011).

O século XVIII tornou-se, assim, um período que deu destaque ao desenvolvimento do cidadão como um processo de aperfeiçoamento racional e moral autónomo, tal como é defendido por Kant (1987). Tendo em conta a conceção kantiana, a educação estruturava-se em dois pilares: a disciplina, que era vista como negativa, pois submetia o Homem às leis da humanidade, e, ainda, a instrução, que era entendida como positiva, uma vez que tinha em consideração o desenvolvimento racional e moral autónomo do indivíduo. Verificamos, assim, uma valorização da educação como dimensão ética e moral defendida por este autor.

No século XIX a educação ganhou novos sentidos, nomeadamente, com Durkheim. Assim sendo, a educação começou a assumir uma função exclusivamente social e como um meio de inculcação de conhecimentos, valores e normas sociais (Durkheim, 1984). Compreendemos então que este período foi marcado por uma educação como instrução do Homem no quadro axiológico e normativo da sociedade, contribuindo para o esquecimento do indivíduo como um valor em si mesmo.

O início do século XX, herdeiro da razão instrumental, é marcado por uma noção de educação, também ela instrumental, que pretendia formar os indivíduos a serem eficientes e pró-eficientes em termos técnicos para, assim, poderem trabalhar nas fábricas.

Esta conceção da educação ao serviço do progresso social e da razão instrumental prevaleceu até ao final da 2.^a Guerra Mundial. Esta marcou um ponto de viragem na forma de conceber o Homem e, conseqüentemente, a educação. As adversidades praticadas contra a dignidade humana, tratando o Homem como objeto, e o reconhecimento dos erros cometidos tornou possível recuperar a ideia humanista e do desenvolvimento da personalidade que já estava, ainda que sob outros contornos, presente na conceção socrática da educação.

Neste contexto, na época pós-moderna, a educação passou a ser novamente reconhecida como uma forma de promover o desenvolvimento do indivíduo como um fim em si mesmo e como um ser livre e capaz de interagir em sociedade.

Em 1948, no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação foi considerada como um direito universal que “[...] deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.”. Na segunda metade do século XX, a educação defendia que a “[...] construção da identidade de cada homem [...] coexiste com a perpetuação e construção da identidade social de cada sociedade.” (Fonseca, 2011, p. 32).

Na contemporaneidade, o processo educativo deve potenciar o desenvolvimento da consciência autónoma, crítica e reflexiva do indivíduo, de forma a que o mesmo consiga compreender o passado e a hermenêutica do presente (Carvalho, 2004). Assim, torna-se fundamental que o processo educativo prepare o cidadão para a consciência da sua condição humana, isto é, um ser livre e responsável que deverá ter em conta a dimensão social. Nesta ordem de ideias, a educação contemporânea visa “[...] promover a liberdade, a autonomia e a responsabilidade do ser humano, tendo em vista a criação de espaços que lhe permitam a reflexão e a ação num plano existencial, que combina de forma harmoniosa e articulada as dimensões individual e comunitária [...]” (Fonseca,

2011, p. 33), sendo que deve assegurar a dignidade humana tanto na dimensão individual como na dimensão social. Deste modo, a mesma autora refere que a educação tem o propósito de preparar o Homem para ser um cidadão do mundo global, sendo o processo educativo um meio através do qual é possível promover a formação do indivíduo, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e de competências essenciais que possibilitarão a atribuição de sentido à complexidade da realidade global.

Como refere Delors (1996), a educação contemporânea tem a missão de promover o desenvolvimento do cidadão, tendo em consideração quatro pilares educativos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros e, por último, aprender a ser.

Há uma recuperação do processo de humanização e socialização, pois os gregos já privilegiavam o aperfeiçoamento do ser humano e já associavam à educação uma dimensão antropológica. Este processo de humanização e socialização previsto na educação contemporânea distancia-se da perspectiva de Durkheim, segundo a qual a educação consistia em impor e endoutrinar valores. Atualmente, o que se pretende é levar o indivíduo à descoberta de valores, isto implica o desenvolvimento da consciência moral autónoma e crítica dos indivíduos. Hoje em dia, a educação é concebida como um “[...] processo gradual e global de desenvolvimento da “pessoa”, tanto na sua dimensão individual como na sua dimensão comunitária, perspectivando-se a pessoa como um ser de ação e como centro dinâmico de valores.” (Fonseca, 2011, p. 39).

De acordo com Reboul (1971, p. 2), a educação é “[...] a ação consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objetivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem.”.

Na linha de pensamento de Goergen (2005, p. 1006), a educação “[...] perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana [...]”, ou seja, a educação vê o ser humano como um todo. É neste sentido que o mesmo autor acrescenta que o papel da educação é mostrar aos seres humanos as diversas possibilidades existentes e dar-lhes a oportunidade e a liberdade de escolherem, visto que a educação pretende dar uma orientação. Neste contexto, o educador/professor não deve impor nada às crianças/alunos, mas sim encaminhá-los, de modo que elas consigam escolher o melhor caminho (Andrade, 2015).

Na verdade, podemos verificar que entre educação e valores sempre existiu uma relação intrínseca e dialética, pois a educação, enquanto processo global que visa a

formação do indivíduo enquanto identidade única e irrepetível (Fonseca 2005) que vive e age em sociedade, implica valores. Nunca nenhum processo educativo é neutro, uma vez que veicula sempre valores e visa a formação da pessoa, formação essa que pressupõe desde sempre os valores.

1.2. Sentidos de Valor

O termo valor abrange vários sentidos e é um conceito de difícil definição. Portanto, entenda-se a conceção de valor a partir da sua raiz etimológica do termo *axi* que significa apreciar, digno de estima, julgar. Sendo assim, podemos compreender que este termo envolve a explicitação de sentimento e também sugere uma qualidade que se atribui ao que é real. Por outras palavras, este conceito está associado a uma consciência e a uma dimensão afetiva.

Para Bolívar (1992, p. 107), os valores “[...] aparecem como estruturas que permitem ao sujeito não só ordenar, interpretar os fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de orientar-se nela.”. Segundo o mesmo autor, os valores permitem ao Homem a interpretação, a construção e a organização da realidade e, conseqüentemente, do conhecimento adquirido, sendo que através dessa aquisição o indivíduo constrói a sua própria identidade. Nesta linha de ideias, Fonseca (2005, p. 111) afirma que os valores se assumem como um “[...] conjunto de significados e símbolos que dão sentido à realidade.”.

Neste sentido, Goergen (2005, p. 989) considera o termo valor como “[...] princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática.”.

De acordo com Aguiar (2015), os valores são as razões que justificam as nossas ações. A mesma autora acrescenta que os valores são critérios conforme os quais valorizamos ou desvalorizamos a realidade.

Tendo em conta as perspetivas já apresentadas, podemos, com legitimidade, afirmar que a vida das pessoas é marcada pelos valores, pois eles são uma espécie de linhas norteadoras, uma vez que servem para sustentar a ação dos indivíduos. Portanto, os valores são importantes para a formação do ser humano, pois é através destes que os indivíduos conseguem avaliar a realidade e as relações intersubjetivas.

Fonseca (2011) afirma que o valor pressupõe sempre uma relação intrínseca e indissociável com o Homem, pois é ele quem valora, julga, aprecia e conhece a realidade. Esta relação intrínseca e indissociável do Homem com os valores está na base de várias discussões polémicas no âmbito da axiologia e do processo educativo: os valores são universais ou relativos, isto é, são intemporais ou dependem de cultura para cultura; ou os valores são objetivos ou subjetivos, ou seja, são realidades existentes independentemente da consciência humana ou é a consciência humana que os cria e lhes dá significado.

Segundo Goergen (2005) os valores possuem dois caracteres contrastantes, nomeadamente, o absoluto e o relativo. O absoluto diz respeito ao modo de ser do valor em si e o relativo refere-se ao modo de ser na história.

De acordo com Goergen (2005, p. 987), Kant afirma que os valores são “o dever ser”, ou seja, são de carácter obrigatório, sendo que os seres humanos têm que agir de uma determinada maneira. Neste sentido, os valores são universais e absolutos. Em oposição à perspectiva de Kant, o mesmo autor afirma que Thomas Hobbes refere que os valores não são absolutos, isto é, são relativos e, portanto, podem ser contestados e conseqüentemente serem alvo de discórdias e críticas.

Scheler (s.d., citado por Fonseca, 2011) defende que os valores são qualidades ideais, objetivas, ou seja, realidades existentes independentemente da consciência humana, sendo por isso absolutos. Esta perspectiva de que os valores são absolutos possui implicações educativas, sendo uma delas o facto de que as pessoas podem ter a tendência de quererem endoutrinar e, além disso, se eles são absolutos e universais não há mais nada a dizer.

Já Nietzsche (s.d., citado por Fonseca, 2011) defende que os valores são subjetivos, isto é, é a consciência humana que os cria e lhes dá significado, sendo por isso relativos, pois dependem dessa consciência. Goergen (2005, p. 1005) afirma que os valores dependem “[...] das experiências e do processo de amadurecimento dos sujeitos.”. Neste sentido, o mesmo autor acrescenta que o valor possui um carácter subjetivo, visto que possui implicitamente a interferência de sentimentos. Esta perspectiva de que os valores são relativos também possui implicações educativas, pois será um entrave ao desenvolvimento do ser humano como ser livre e autónomo, uma vez que se são relativos então não se ensinam porque mudam de época para época.

Contudo, existe uma via conciliadora e muito sensata que é defendida pelo Frondizi (s.d., citado por Fonseca, 2011) que critica a doutrina subjetiva dos valores, pois

estes “[...] não podem ser uma mera e efêmera preferência do subjetivo, dos desejos volitivos do homem.” (Fonseca, 2011, p. 79). Este autor também refuta o puro objetivismo axiológico, sendo que alerta que os valores possuem uma dimensão relacional, logo as valorações só são possíveis dentro de um determinado enquadramento real. Desta forma, este autor apresenta uma concepção de valor que assenta num equilíbrio entre o objetivismo/universalismo e o subjetivismo/relativismo dos valores, e, portanto, “[e]ste equilíbrio estabelece-se no reconhecimento do caráter relacional dos valores.” (Fonseca, 2011, p. 79)

Torna-se ainda importante realçar que ao falar-se de valores também consideramos necessário abordar a polaridade dos mesmos. Na verdade, existem valores e contravalores, ou seja, valores positivos e negativos. Contudo, não se deve pensar que os contravalores implicam a ausência do valor positivo ou que o valor negativo existe por consequência do valor positivo (Pereira, 1997).

Para além disso, também é fundamental referirmos que Patrício (1993), propõe uma escala de valores, tendo em conta alguns tipos de valores, nomeadamente: vitais, práticos, hedonísticos, estéticos, lógicos, éticos e religiosos. Neste contexto, Patrício (1993, p. 21) salienta que as grandes ordens de valores a promover pela educação são as seguintes: a do prazer; a da verdade; a da beleza; a do bem; a do sagrado ou do divino. No entanto, o mesmo acrescenta que dentro desta ordem é provável “[...] cultivar um número indeterminável de valores [...]”, mas também é possível “[...] viver sem referência positiva a alguma ou algumas destas ordens ou hierarquiza-las de diferentes modos [...]”.

Porém, importa-nos apenas distinguir alguns tipos de valores, sendo estes: económicos, estéticos, ético-morais e religiosos. Os valores económicos referem-se à importância que o indivíduo dá a determinado bem ou serviço. Por sua vez, os valores estéticos dizem respeito ao gosto do indivíduo em relação à beleza. Por outro lado, os valores ético-morais são os princípios de uma ação que visa o bem, a Felicidade suprema. Por último, os valores religiosos estão ligados aos princípios adotados pelos indivíduos de acordo com o estabelecido pela religião.

Em último lugar, para Andrade (2015) é importante fazer a distinção entre valores, atitudes e normas. Sendo assim, os valores são ideais que permitem interpretar a realidade, as atitudes correspondem a uma disposição de atuar de uma determinada forma, ou seja, pressupõe a existência de valores e, por fim, as normas são regras de conduta que sustentam um sistema de valores.

Definidos os conceitos de educação e de valores importa problematizar e compreender a relação entre estes dois conceitos.

1.3. Educação e Valores, que relação?

A educação e os valores têm uma relação co originária, são realidades complementares, sendo que estabelecem “[...] uma relação intrínseca e dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor.” (Fonseca, 2005, p. 108). Na verdade, esta relação indissociável exige que os valores sejam considerados o fim mesmo da educação, uma vez que estes contribuem para a formação pessoal e social do ser humano.

Assim sendo, podemos com legitimidade afirmar que é impossível existir um processo educativo com a ausência dos valores, porque toda a educação se consubstancia em valores e visa a transmissão destes com o intuito de facilitar o desenvolvimento das crianças/alunos enquanto indivíduos também eles comunitários. Desta forma, é através da educação que podemos consolidar os valores das crianças/alunos, visto que a educação para valores é um objetivo fulcral da educação (Andrade, 2011). É neste contexto que (Fonseca, 2011, p. 94) refere que “[o]s valores, são, de facto, a causa, o móbil de toda a educação.” e que “[...] todo o acto educativo veicula e transmite valores de uma dada cultura, tendo em vista a formação do homem como pessoa [...]” (Fonseca, 2005, p. 108).

Os valores são essenciais para a formação do Homem e, portanto, eles precisam de ser vivenciados pelo mesmo. Mas, ao mesmo tempo, a verdade é que a educação possui o propósito de desenvolver uma consciência moral autónoma que permita às pessoas uma escolha livre do quadro axiológico de valores. É neste sentido que Fonseca (2011) afirma que é no processo educativo que os indivíduos aprendem a tornar-se num centro axiológico. Assim, a educação possibilita que os Homens construam a sua identidade, tendo por base valores pessoais e sociais, e, além disso, permite o desenvolvimento de competências que lhes possibilitam eleger autonomamente um quadro axiológico que oriente a sua existência pessoal.

Nesta linha de pensamento, entendemos que toda a filosofia educativa se organiza e se orienta em valores. Por exemplo, a *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.) refere que é fundamental desenvolver a pessoa

como um valor em si mesmo, livre, crítica e responsável. Com base nesta matriz, compreende-se que os valores estão presentes na educação, portanto, percebemos que a educação se organiza em valores. No caso da contemporaneidade, a educação estrutura-se em valores democráticos que estão presentes nas linhas orientadoras de todo o currículo nacional. Assim sendo, há um conjunto de valores democráticos que estão subjacentes, pois, tal como já foi referido, visam o desenvolvimento da pessoa que é em si mesmo um valor, livre, responsável e autónoma, o que já pressupõe a presença direta dos valores na educação.

Atendendo que a educação visa desenvolver a pessoa como um ser autónomo, podemos afirmar que o educador/professor não deve impor valores às crianças/alunos, mas deve (re)criar um ambiente educativo que lhes possibilite o desenvolvimento de uma consciência moral e autónoma. Isto é, o educador/professor deve organizar um processo educativo que potencie uma participação ativa da criança/aluno na (re)construção dos valores, levando-a a desenvolver uma atitude crítica, interventiva e reflexiva.

Torna-se ainda fundamental fazer a distinção entre Educação *de* Valores e Educação *para* Valores. A mesma será feita tendo por base a linha de pensamento de Fonseca (2011).

Neste contexto, a Educação *de* Valores está associada a um processo de inculcação ou de endoutrinação dos valores, tendo como finalidade a formação de indivíduos moralmente heterónomos. Na verdade, a preposição *de* poderá indicar que os valores são uma posse da educação, ou seja, o processo educativo é visto como um meio que transmite os valores que servem de suporte a uma determinada comunidade. Já a Educação *para* Valores consiste na promoção do desenvolvimento do raciocínio e de uma consciência moral autónoma dos indivíduos, com o fim de os tornar cidadãos ativos, interventivos, críticos e reflexivos. Neste sentido, a preposição *para* poderá indicar a causa e o motivo da educação, ou seja, o processo educativo é na sua essência axiológico, pois a educação consiste no meio de formação da pessoa, tanto na dimensão singular como na comunitária.

Deste modo, o educador/professor quando promove a educação para valores deve ter consciência e refletir sobre as suas finalidades para este processo educativo. Isto é, se pretende desenvolver nas crianças/alunos uma consciência moral heterónoma ou uma consciência moral autónoma.

Segundo a opinião de alguns teóricos da educação, como Durkheim (2002), o desenvolvimento moral é concebido como um processo de socialização que se desenvolve

a partir da imposição e interiorização de normas, tendo em vista a integração da criança/aluno na sociedade em que vive.

Na verdade, e de acordo com esta perspectiva, a educação é entendida como um processo de endoutrinação, ou seja, como um meio de impor conhecimentos, valores, atitudes e normas.

Em contraposição ao endoutrinação, Kohlberg (1980) concebe a educação para valores como um processo que visa o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos indivíduos. Assim, “[...] a educação moral não é encher a pessoa de conhecimentos que não tinha, mas promover-lhe o raciocínio moral [...]” (Kohlberg, 1980, p. 26). Na realidade, a educação para valores, na sociedade globalizada e desafiante do século XXI, não se pode consubstanciar no endoutrinação, na imposição de normas e regras cívicas.

No século XXI, a educação para valores deve promover o desenvolvimento do raciocínio e de inferências morais autónomas, pelo que é importante que o educador/professor consubstancie o seu processo educativo em estratégias de exploração reconstrutiva, “[...] que para além de facultarem o conhecimento de valores, favoreçam a análise e a discussão das questões [...]” (Fonseca, 2011, p. 98) e dos problemas vividos pelas crianças/alunos na sala de atividades/aula, na escola e na sociedade, tendo em conta os valores enquanto princípios ético universais.

É neste contexto que se torna importante referir algumas estratégias de exploração reconstrutiva, tal como será feito seguidamente.

1.4. Metodologias e Estratégias de Educação para Valores

De acordo com Freire (1995), a escola deve ter em conta a formação global das crianças/alunos. Neste sentido, Santos (2005, p. 34) acrescenta que a educação se torna “[...] um processo de formação comum e permanente [...]”.

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1992) afirma que a escola deveria desenvolver três funções, sendo estas: contribuir para que as crianças/alunos assumam um comportamento autónomo e responsável; contribuir para a inserção das crianças/alunos numa cultura mediante a aprendizagem de valores, normas e regras de conduta; e contribuir para o desenvolvimento de relações interpessoais e sociais.

Segundo DeFrance (2001, citado por Santos, 2005), a escola tem a missão de instruir (formar eruditos), formar (veicular as qualidades necessárias à inserção na vida ativa) e educar (formar cidadãos).

Neste sentido, Santos (2005) afirma que o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI refere que o educador/professor deve assumir um papel extremamente importante, sendo este o de guiar as crianças/alunos, demonstrando a firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar para a vida.

Assim, é possível entender que o educador/professor possui a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento global dos educandos (Santos, 2005).

Neste contexto, algumas metodologias para trabalhar a educação para valores são as estratégias informativo-instrutivas e as estratégias de exploração reconstrutiva. As estratégias informativo-instrutivas contemplam o treino de competências e a transmissão direta. Em oposição, as estratégias de exploração reconstrutiva preconizam a clarificação de valores, a discussão de dilemas e a comunidade justa.

Para Menezes e Campos (1998), as estratégias informativo-instrutivas fundamentam-se numa abordagem retórica e didática, visto que dão ênfase na transmissão de conteúdos ou em formas supostamente adequadas para conhecer e exercer os valores. Em contrapartida, as estratégias de exploração reconstrutiva enfatizam a promoção do desenvolvimento de processos que estão implicados na (re)construção ativa dos significados pessoais e sociais dos valores. É de salientar que estes autores acrescentam que nesta abordagem existe um reconhecimento da autonomia do sujeito na produção de si próprio e na reconstrução da sua relação com o mundo.

Atendendo ao propósito do nosso Relatório, ao longo deste trabalho iremos focar-nos nas estratégias de exploração reconstrutiva, uma vez que estas permitem desenvolver a consciência moral autónoma dos indivíduos.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.) aposta numa formação integral, portanto, a educação deve abordar os valores (Santos, 2005). Desta forma, a educação para valores deve ter em conta algumas abordagens, sendo uma delas a clarificação de valores. Na verdade, Raths, Harmin e Simon (1966, citado por Santos, 2005) referem que esta abordagem fez parte dos programas de educação pessoal e social, sendo que estes defendem que todas as crianças/alunos possuem valores adequados e que só necessitam de clarificar estes mesmos valores. Acresce que Ramiro Marques (1998, citado por Santos, 2005, p. 39)

afirma que os alunos devem ter a possibilidade de escolher livremente os seus valores, de modo a que “[...] não se sintam ameaçados pela presença endoutrinante de uma autoridade que lhes quer inculcar valores [...]”.

Nesta ordem de ideias, no que diz respeito à estratégia de clarificação de valores, Gomes (1995, citado por Santos, 2005, p. 40) considera que a mesma possui “[...] virtualidades na formação da consciência moral dos jovens porque os torna protagonistas dessa educação [...]”. Sendo assim, a clarificação de valores aposta no diálogo, valorizando a capacidade e o contributo dos indivíduos na descoberta e na elaboração dos valores e juízos morais. Desta forma, Ramiro Marques (1998, citado por Santos, 2005) propõe algumas técnicas para trabalhar a clarificação de valores, sendo estas: a criação de histórias sobre situações e personagens envolvidas em diversos acontecimentos, como roubos e violência, de modo que as crianças/alunos registem e argumentem de acordo com as suas posições; e a criação de diários, de forma que as crianças/alunos consigam se expressar de forma livre as suas ideias e sentimentos. Valente (1989, citado por Santos, 2005) acrescenta que esta estratégia possibilita aos indivíduos a escolha livre dos seus valores, onde os mesmos devem partir de alternativas, ponderando as consequências.

Publ (s.d., citado por Marques, 2002), salienta que a estratégia da clarificação dos valores possibilita que as pessoas se tornam mais produtivas, autoconfiantes, sinceras e congruentes. Contudo, este autor acrescenta que existem algumas insuficiências nesta metodologia, nomeadamente, a defesa do relativismo moral. Por outras palavras, a existência de uma visão leve dos problemas éticos.

Relativamente à estratégia de discussão de dilemas, esta proporciona momentos de debate, estimulando assim o desenvolvimento mútuo (Santos, 2005). Por um lado, Kohlberg (1987, citado por Santos, 2005) afirma que se deve colocar questões desafiadoras para que as crianças/alunos consigam justificar as suas opções. Por outro lado, o mesmo autor sugere que se deve misturar os estádios de desenvolvimento moral, de forma a que a mudança seja eficaz. Para além disso, Kohlberg (1981, citado por Santos, 2005) refere que é possível utilizar algumas estratégias de intervenção, nomeadamente, a leitura e discussão de histórias sobre questões éticas; a realização de reuniões de aprovação de regras e normas de comportamento; e a participação na tomada de decisões.

Segundo Santos (2005), esta estratégia favorece a capacidade de expressão e de discussão de pontos de vista diferentes, sendo que possui como objetivo a promoção e a formação de valores. No entanto, Kohlberg (1985, citado por Menezes, 1998) menciona que esta estratégia possui algumas limitações, nomeadamente, não garante mudanças no

raciocínio e, conseqüentemente, na ação do sujeito; e possui uma excessiva acentuação do pensamento reflexivo, sendo que não se preocupa com a ação.

Já no que se refere à estratégia de comunidade justa, a escola deve ser uma “comunidade justa”, de forma a contribuir para a participação efetiva das crianças/alunos na sua gestão e também de modo que os educadores/professores sejam mais do que transmissores de conhecimento, ou seja, sejam facilitadores de aprendizagem (Santos, 2005). De acordo com Kohlberg (1981, citado por Santos, 2005, p. 38), a escola tem o papel de proporcionar oportunidades de descentração, responsabilização e envolvimento, tendo em conta dois princípios: o de justiça e o de igualdade. Neste contexto, o mesmo autor refere que “[...] a compreensão e a prática dos valores e as diferentes concepções morais que lhe estão subjacentes resultam de construções pessoais em interação com o meio social, não se podendo dissociar, contudo, o desenvolvimento moral do desenvolvimento cognitivo [...]”.

Nesta linha de ideias, Kohlberg (1985, citado por Menezes, 1998) indica que esta estratégia possui alguns benefícios, nomeadamente, desenvolve a capacidade de raciocinar e de agir moralmente e possibilita aos sujeitos a tomada de decisões sobre dilemas e ações morais. Para além disso, Power e colaboradores (1989, citado por Menezes, 1998) afirmam que esta estratégia considera problemas e situações da vida real; possibilita que os indivíduos tomem decisões autonomamente; e permite ensinar valores democráticos, dando às crianças/alunos a oportunidade de os praticar. Rawls (1971, citado por Menezes, 1993) assegura que esta estratégia dá a possibilidade de os sujeitos assumirem diferentes papéis. Em contrapartida, esta estratégia possui algumas limitações, Edelstein (1985, citado por Menezes, 1993) refere que existe uma certa artificialidade e segmentação, ou seja, o resultado pode não ser generalizável em outros contextos. Acresce que o mesmo autor afirma que existe um caráter não idiossincrático nesta estratégia, isto é, não é pessoalmente construído e integrado pelas crianças/alunos.

Na verdade, existem outras estratégias para trabalhar a educação para valores, nomeadamente, a utilização de jogos (Leite & Rodrigues, 2001) e a narração de histórias (Aguar, 2015) e de contos (Leite & Rodrigues, 2001).

De acordo com Leite e Rodrigues (2001), os jogos são importantes para o desenvolvimento físico, intelectual, social, moral e cultural das crianças/alunos. Estas autoras afirmam que alguns autores enfatizam estas ideias. Neste sentido, Freud e Erickson defendem que os jogos são importantes na expressão de ideias e de sentimentos. Piaget, Bruner e Vygotsky (s.d., citado por Leite & Rodrigues, 2001) consideram que o

jogo é um instrumento importante na construção do conhecimento, apesar de cada indivíduo interpretar este processo de construção de forma diferenciada. Para além disso, Vygtsky (s.d., citado por Leite & Rodrigues, 2001) acrescenta que o jogo é um instrumento de interações dos indivíduos no seu meio cultural.

De um modo geral, os jogos caracterizam-se por serem lúdicos, possuem um papel importante no desenvolvimento e serem considerados facilitadores das aprendizagens e das socializações (Leite & Rodrigues, 2001). Contudo, as mesmas autoras referem que alguns jogos desenvolvem nos indivíduos um carácter competitivo, estimulam atitudes individualistas e transmitem um determinado código de valores. Nesta linha de ideias, a seleção de jogos a que os docentes recorrem deve ser coerente com o posicionamento e com as atitudes que assumem face à educação (Leite & Rodrigues, 2001).

Para Aguiar (2015), a educação para valores também pode ser auxiliada com a estratégia de *storytelling*, isto é, narração de histórias, visto que estas conseguem transmitir valores. Desta forma, é através das histórias e das vivências das próprias crianças/alunos que se torna possível explicar, de forma mais acessível, alguns conceitos abstratos, como é o caso dos valores. É neste sentido que esta autora afirma que “[...] através das histórias chega-se à educação de valores, porque as histórias vão permitir que o aluno faça correspondência entre aquilo que é a ficção de uma história e aquilo que são os conceitos reais, ou seja, acabam por concretizar alguns dos valores.” (Aguiar, 2015, p. 8). Neste ponto de vista, as histórias possibilitam às crianças/alunos a (re)construção dos seus valores e reflexão sobre os mesmos (Aguiar, 2015).

Em geral, a narração de histórias permite clarificar valores e proporciona momentos de discussão de dilemas. Torna-se assim importante que os docentes estimulem as crianças/alunos para a troca de ideias, potenciando assim a reflexão e o espírito crítico das mesmas (Aguiar, 2015).

Com base na linha de pensamento de Leite e Rodrigues (2001), os contos são utilizados de diversas maneiras e de acordo com distintos objetivos. Na verdade, estas autoras referem que os contos proporcionam momentos de magia, de prazer e favorecem o desenvolvimento da imaginação, da observação, da memória e dos conhecimentos, mas também transmitem mensagens que marcam positiva e/ou negativamente a formação das crianças/alunos. Os contos transmitem valores e preconceitos relativamente a indivíduos ou grupos de indivíduos que se distinguem do grupo dominante, sendo que pode desta forma ser uma fonte de violência simbólica (Leite & Rodrigues, 2001). Neste contexto, é

possível perceber que os contos possuem benefícios e malefícios para a formação pessoal e social dos indivíduos.

Por exemplo, no que se refere aos contos de fadas, Bruno Bettelheim (s.d., citado por Leite & Rodrigues, 2001) defende que os mesmos permitem às crianças/alunos enfrentar problemas. Em contrapartida, H. Cerda (s.d., citado por Leite & Rodrigues, 2001) entende que os contos de fadas possuem um papel negativo na formação das crianças/alunos, visto que estas interiorizam preconceitos e valores que não tem a ver com a sua cultura ou com a época em que vivem.

Assim sendo, Leite e Rodrigues (2001) salientam que os contos possuem um papel importante na educação intercultural e permitem que o indivíduo se identifique com diferentes personagens. Porém, torna-se importante que os docentes tomem consciência das mensagens que os contos podem transmitir, adotando assim práticas investigativas e reflexivas (Leite & Rodrigues, 2001).

De uma forma geral, a educação para a cidadania e, conseqüentemente, a educação para valores que lhe está associada, deve fomentar algumas estratégias, nomeadamente, o diálogo, o debate, o trabalho de grupo, a simulação de papéis e o trabalho de projeto (Santos, 2005).

Relativamente ao diálogo, Gomes (1995, citado por Santos, 2005) afirma que esta estratégia promove o desenvolvimento de competências de expressão, comunicação e argumentação. No que se refere ao debate, esta estratégia desenvolve capacidades cognitivas, psicomotoras, afetivas, de comunicação e de inserção social e, ainda, axiológicas (Mendonza 1995, citado in Pérez Serrano, 1997, citado por Santos, 2005). No que diz respeito ao trabalho de grupo, Ramiro Marques (1983, citado por Santos, 2005) refere que esta estratégia promove a interajuda, a cooperação e estimula a socialização das crianças/alunos. No que concerne à simulação de papéis, esta estratégia permite o entendimento dos pontos de vista dos outros, de modo a compreendê-los e assumir os seus papéis (Santos, 2005). Por fim, Santos (2005) afirma que o trabalho de projeto possibilita o envolvimento ativo das crianças/alunos nas diferentes tarefas, permitindo que as mesmas consigam organizar, gerir e avaliar o seu próprio trabalho. Para além disso, esta estratégia permite o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de iniciativa das crianças/alunos.

Por fim, podemos salientar que para além de considerarmos pertinente o uso de estratégias de exploração reconstrutiva, entendemos que a educação deve ser concebida como um processo intencional e desenvolvida de forma integradora e integrada, em que

todo o ambiente educativo, rotinas e espaço, deve propiciar a experiência e a vivência de valores.

É neste sentido que o grande propósito deste trabalho consistiu em (re)criarmos espaços educativos que possibilitassem a vivência e a experiência de valores, favorecendo assim a compreensão e o conhecimento dos valores, de modo a que as crianças/alunos se pudessem, progressivamente, desenvolver como seres autónomos e responsáveis. Na verdade, a nossa finalidade recaiu na preparação das crianças/alunos como cidadãos ativos, críticos, interventivos e reflexivos.

Capítulo II – Educação para Valores no Currículo

2.1. Os Valores no Currículo

Atendendo que os valores são uma presença incontornável no currículo torna-se fundamental clarificar o que se entende por currículo. Assim, é importante esclarecer que existe um grande número de definições propostas por diversos autores, sendo que se torna difícil chegar a um consenso no que diz respeito à definição de currículo.

A palavra currículo deriva etimologicamente do vocábulo latim *currere* que significa corrida, caminho, um percurso que deve ser realizado. Durante muito tempo, a conceção de currículo esteve associada aos fins e conteúdos do ensino. Contudo, este conceito tem vindo a evoluir e, hoje em dia, não designa só os conteúdos, mas também um instrumento que permite refletir sobre toda a educação escolar.

De acordo com Roldão (1999, p. 24), o currículo é um “[...] conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.”. A mesma autora acrescenta que o conteúdo do currículo deve ser analisado “[...] de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos actuais [...]” (p. 26), uma vez que “[...] o que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade.” (p. 24). Neste sentido, compreendemos que ao longo do tempo o currículo escolar acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade, existindo a possibilidade de o mesmo ser revisto e alterado quando existir necessidade para tal.

Para Marques (2002, p.11), o currículo nacional é um “[...] conjunto de aprendizagens e competências que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores [...]” que devem ser desenvolvidos pelas crianças/alunos ao longo do seu percurso escolar.

Segundo Morgado (2000), Formosinho (1985) e Torres (1993), o currículo pode ser entendido de duas perspetivas diferentes. A primeira é a perspetiva que valoriza a componente académica do currículo, centrando-se nas disciplinas, nas atividades letivas e nos conhecimentos. Já a segunda, é a perspetiva cujo currículo é entendido como o conjunto de atividades educativas que são programadas pela escola nas aulas ou fora delas, tendo em conta os aspetos culturais e sociais. Com base no referido, verifica-se que existe um currículo explícito, isto é, as crianças/alunos aprendem na escola através da transmissão formal, e ainda, um currículo oculto, ou seja, as crianças/alunos aprendem em resultado do contexto escolar, do contacto com os outros e com a organização social da própria escola.

Neste contexto, Zabalza (1997) afirma que o currículo deve ser compreendido como um projeto formativo geral de uma determinada instituição educativa, sendo que neste mesmo projeto deve refletir-se as características e as especificidades de cada escola, considerando ainda as metas estabelecidas a nível nacional.

Na linha de entendimento de Marques (2002), a escola é um lugar de aprendizagem, mas também, de convivência social. Portanto, a mesma deve oferecer a todas as crianças/alunos um espaço relacional que favoreça a convivência, a cooperação e a resolução de conflitos. É neste sentido que este autor afirma que se torna fundamental o desenvolvimento de competências na educação para os valores.

Na verdade, as escolas devem promover uma educação para valores e, portanto, é fundamental que esta faça parte integrante do currículo escolar, uma vez que a escola é um meio de transmissão de valores.

Ruiz e Vallejos (2001, p. 35) afirmam que o currículo está “[...] estruturado verticalmente em disciplinas e áreas [...]”. Os temas transversais associados aos valores e às atitudes são abordados dentro dos conteúdos disciplinares, cruzando todo o currículo.

No entanto, os mesmos autores apresentam outra proposta para o ensino dos valores, afastando-se um pouco do currículo oficial. Estes autores defendem que o ensino dos valores não acompanha necessariamente os conteúdos curriculares, mas que este ensino depende da relação de sala de atividades/aula, do estilo de ensino e do clima moral

da sala de atividades/aula, ou seja, do modo como o educador/professor facilita as aprendizagens morais e cívicas das crianças/alunos.

Para Ruiz e Vallejos (2001), o ensino dos valores apresenta algumas modalidades: o Modelo de Atuações Pontuais, o Modelo Temático e, ainda, o Modelo de Integração. O primeiro modelo diz respeito à prática mais comum que se limita a uma atuação concreta e esporádica no calendário da escola, pois esta possibilita uma facilidade de incluir os valores na dinâmica escolar. Este modelo possui a desvantagem de não contribuir para a mudança de crenças, atitudes e valores nas crianças/alunos, visto que as poucas experiências que proporcionam às mesmas são limitadas. O segundo modelo consiste em adicionar temas, leituras ou unidades ao currículo com a finalidade de que os valores sejam aprendidos. Contudo, obviamente que adicionar mais temáticas ao programa e trabalhá-las durante algumas horas não irá contribuir para a mudança de determinadas atitudes das crianças/alunos. O terceiro e último modelo, defendido pelos autores, refere que o que torna possível a aprendizagem dos valores é a forma de ensinar, o clima moral da sala de atividades/aula, a linguagem do educador/professor, as experiências do centro escolar e não a conexão dos valores com os conteúdos curriculares.

Na linha de pensamento de Ruiz e Vallejos (2001), o ensino-aprendizagem dos valores não se identifica com a transmissão de saberes, conhecimentos e ideias, mas sim com a experiência dos mesmos. A escola, os docentes e, ainda, a família devem preparar as crianças/alunos para que estes escolham a melhor opção e, além disso, nunca devem impor valores às mesmas. É neste contexto que os mesmos autores referem que a educação para valores exige uma metodologia específica, o compromisso da escola, uma formação adequada dos docentes, a integração de valores no currículo e a cooperação da família e da comunidade.

De uma maneira geral, podemos concluir que todos os normativos educativos têm em consideração a necessidade de promover uma formação integral às crianças/alunos, sendo que se destaquem qualidades como: a liberdade, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, o respeito, a cooperação, a capacidade de diálogo e de valorizar a dimensão humana do trabalho (Santos, 2005).

Assim sendo, os documentos orientadores do sistema educativo referem e defendem uma educação para os valores. Na verdade, é possível verificarmos que cada documento possui a sua própria organização e que o educar para os valores encontra-se presente de diferentes formas.

Aquando a análise detalhada dos documentos orientadores do sistema educativo, entendemos que a educação para valores deve ser trabalhada de forma transversal através das outras áreas de conteúdo e, portanto, os educadores/professores é que decidem quando se trabalha. Em alguns casos, o educar para os valores poderá ser desvalorizado, uma vez que alguns profissionais de educação não investem nesta área.

Contudo, Praia (1999) refere que considerarmos a educação para valores como uma disciplina autónoma não reúne consenso por parte dos estudiosos e o mesmo acontece com o facto desta temática dever percorrer o currículo como indissociável de qualquer conteúdo disciplinar. Além disso, não reúne consenso os conteúdos e os objetivos referentes à educação para valores deverem estar contemplados como matéria ensinável, por qualquer profissional de educação, independentemente da sua área específica. E, ainda, não reúne consenso o facto de existir áreas de currículo consideradas mais adequadas para a abordagem dos valores.

Deste modo, é fundamental termos em conta que é extremamente importante educar para valores através de todas as áreas curriculares, visto que o ato de educar transmite valores. Sendo assim, é possível verificarmos que todos os documentos orientadores do sistema educativo defendem que a educação para valores deve ser trabalhada de forma transversal e transdisciplinar.

Santos (2005) afirma que cabe à escola e aos docentes operacionalizarem os objetivos e desenvolverem diversas competências, tendo em conta várias estratégias, essenciais para o desenvolvimento axiológico dos alunos, permitindo-os de uma forma livre, crítica e reflexiva a vivência e a (re)construção de diferentes valores.

Assim, se a escola e os docentes (re)pensarem no seu verdadeiro papel, valorizando o educar para os valores, possibilitarão uma nova abordagem das finalidades do currículo. Deste modo, as escolas e os profissionais de educação devem aproveitar os espaços curriculares existentes, de forma a promoverem os valores.

Segue-se então uma análise mais detalhada dos principais documentos orientadores do sistema educativo, particularmente, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*.

2.1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

Em Portugal, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) surge após a Revolução de 25 de abril de 1974, nomeadamente, com a implementação do regime democrático. Assim sendo, a aceitação da democracia portuguesa gerou a LBSE, sendo esta um dos documentos fundadores da educação democrática que foi publicado em 1986. Deste modo, a influência deste contexto democrático possibilitou o (re)surgimento da necessidade de dar importância à educação axiológica no âmbito do processo educativo.

Com esta revolução começa-se a dar mais importância à cidadania democrática e, consequentemente, ao educar para valores que lhe está adstrita, portanto, a mesma passa a ser associada ao ideal de democracia e aos valores que ela preconiza. Desta forma, à democracia começa a ser associados valores como a liberdade, a equidade, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, a justiça e, ainda, “[...] uma matriz ideológica que assenta no poder da participação dos seus cidadãos, na capacidade de reflexão, desenvolvimento de espírito crítico e inovação que este poder exige.” (Fonseca, 2011, p. 161). Neste sentido, entendemos que se pretendia desenvolver o cidadão democrático, mas também o cidadão axiológico.

Após um breve esclarecimento do momento em que surge a primeira publicação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.) e da influência que este contexto teve na educação para valores, importa esclarecermos que a mesma é a Lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo, sendo o sistema educativo um conjunto de meios que se concretiza e dá direito à educação.

Na verdade, é com a publicação da LBSE que a educação para valores democráticos começa a ser realçada, pois a mesma defende que a educação deve se basear em quatro pilares, nomeadamente: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos (Delors, 1996).

De acordo com Fragateiro, Cadima, Cotrim, Leão e Nunes (1995), a LBSE, desde a sua primeira publicação, preocupa-se com o papel da escola como contexto formativo, sendo que tem em conta as funções da educação, nomeadamente, a de instruir e socializar, mas, também, a de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Na perspetiva de Fonseca (1994), a LBSE explicita valores e atitudes referidas ao eu, à relação com o outro e à integração do mundo. No primeiro caso, destaca-se o sentido de autonomia, do trabalho como forma de realização pessoal, da descoberta de interesses

e aptidões pessoais, da confiança em si mesmo. Já no segundo caso, refere-se o respeito, a cooperação e a solidariedade. No último caso, evidencia-se o sentido de responsabilidade social e cívica, o sentido da dimensão humana e social do trabalho e empenho no progresso da sociedade.

Aquando a análise detalhada da LBSE, conseguimos perceber que a educação para valores está presente quando a presente Lei refere que a educação para a cidadania deve ser encarada como uma área transversal, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares. Desta forma, é possível entendermos que esta área não é imposta como uma disciplina isolada obrigatória.

Também é possível verificarmos que o educar para os valores está referido na área da Formação Pessoal e Social. Assim sendo, através da LBSE verificamos que esta Lei defende que as escolas devem desenvolver projetos e atividades que contribuem para a formação pessoal e social das crianças/alunos, nomeadamente, a educação cívica, a educação para a saúde, a educação financeira, a educação para os media, a educação rodoviária, a educação para o consumo, a educação para o empreendedorismo e a educação moral e religiosa, de frequência facultativa.

Para além disso, também averiguamos que o currículo refere um reforço do carácter transversal da educação para valores, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória.

Posteriormente, iremos analisar um documento que diz respeito ao contexto regional, particularmente, o da Região Autónoma dos Açores: *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*.

2.1.2. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores

Primeiramente, torna-se importante percebermos como o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (CREB) (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011) está estruturado.

De acordo com a figura 1, o CREB está organizado a partir de oito competências-chave, nomeadamente, competência social e de cidadania, competência cultural e artística, competência em línguas, competência em matemática, competência científica e tecnológica, competência físico-motora, competência de autonomia e gestão da

aprendizagem e competência digital. Desta forma, estas competências são abordadas através de dois temas transversais, nomeadamente, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Açorianidade. Torna-se fundamental acrescentar que os temas transversais possibilitem uma melhor compreensão e articulação dos conteúdos existentes nas diferentes áreas.



Figura 1: As 8 competências-chave e os 2 temas transversais propostos pelo *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (CREB)

(Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, p. 7)

Na verdade, as competências-chave são consideradas essenciais para a formação integral e integrada das crianças/alunos, num contexto de valores, tendo em conta os dois temas transversais. Neste contexto, a educação para os valores é de cariz transversal, uma vez que deve ser trabalhada em todas as áreas curriculares.

Para além de ser abordada transversalmente, o educar para os valores está referido através de uma das competências visadas no CREB, nomeadamente, a Competência Social e de Cidadania. A mesma defende a criança/aluno enquanto Homem e pessoa e, ainda, pretende levar esta a refletir, decidir e deliberar de forma crítica sobre o meio envolvente.

A educação para valores também está referida como Formação Pessoal e Social e apresenta-se como uma área transversal, integradora e integrada. Esta área curricular deve favorecer o desenvolvimento integral do educando, tornando-o um cidadão consciente,

autónomo, responsável, reflexivo, crítico, preocupado e participativo. Acresce ainda que a área supracitada está orientada para o desenvolvimento pessoal, relacional, de uma ação solidária e para a compreensão do mundo.

Numa fase posterior, pretende-se analisar os documentos orientadores que servem de apoio para a prática pedagógica dos educadores e dos professores. Assim sendo, começaremos pela Educação Pré-Escolar, nomeadamente, pelo documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

2.1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) encontram-se organizadas de acordo com as áreas de conteúdo, particularmente, a área da Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e respetivos domínios e subdomínios e, ainda, a área do Conhecimento do Mundo (figura 2).

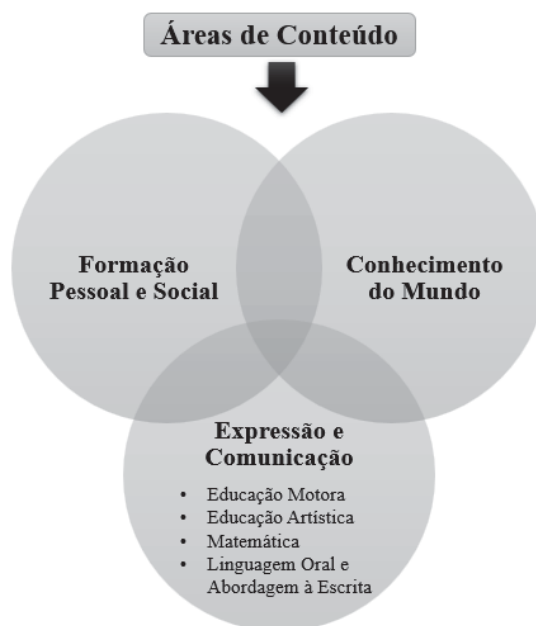


Figura 2: Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar

Neste documento, a educação para valores está referida na área da Formação Pessoal e Social, sendo que a mesma se apresenta como transversal, pois além de possuir intencionalidades e conteúdos próprios, também está inserida e interligada em todo o trabalho educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Na verdade, esta área tem em conta o modo como as crianças se relacionam, tanto consigo próprias como com os outros e com o mundo, de forma a que consigam

desenvolver atitudes, valores e disposições essenciais para uma aprendizagem significativa e também para uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É neste sentido que se refere que “[s]ão os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37). Os educadores ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc., contribuem para que as crianças consigam reconhecer a importância desses valores, apropriando-se dos mesmos.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam a importância da organização do ambiente educativo como um ambiente relacional e securizante e, ainda, como um contexto democrático, onde as crianças têm oportunidade de participar na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem, sendo valorizadas e escutadas, possibilitando, assim, o desenvolvimento de valores éticos. Por último, este ambiente educativo deverá ser organizado como um espaço que favorece a educação estética, contribuindo para o desenvolvimento de valores estéticos. Averiguamos então que este documento orientador da educação pré-escolar refere algumas sugestões para a organização de um ambiente educativo que potencie uma reflexão e (re)construção de valores.

Este documento também sugere que na área da Formação Pessoal e Social se desenvolva diversas aprendizagens e que, algumas destas, sejam retomadas noutras áreas, desenvolvendo-se assim um processo progressivo. Esta mesma área considera quatro componentes, nomeadamente, construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania, que deverão ser interligadas com as aprendizagens das outras áreas de conteúdo.

Neste contexto, é possível compreendermos que este documento defende que a educação pré-escolar possui um papel essencial na educação para os valores, pois estes não se “ensinam”, mas vivem-se e aprendem-se (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para tal, é importante que se crie oportunidades de educar para os valores desde cedo, ou seja, desde que a criança começa a frequentar uma instituição escolar, não excluindo que, anteriormente, também seja trabalhado os valores, mas pela família e/ou encarregados de educação.

Por último, é também importante analisar-se o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente, o documento da *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*.

2.1.4. Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo

Relativamente ao documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo* (Ministério da Educação, 2004), o mesmo encontra-se organizado de acordo com a estrutura curricular do Ensino Básico em termos nacionais (figura 3). Assim sendo, o mesmo tem em conta as áreas curriculares disciplinares, as áreas curriculares não disciplinares, a área curricular disciplinar facultativa, a atividade de enriquecimento e, ainda, a Formação Pessoal e Social e a Educação para a Cidadania. Ainda é importante referirmos que cada domínio disciplinar do currículo integra os princípios orientadores, os objetivos gerais e os blocos de aprendizagem.

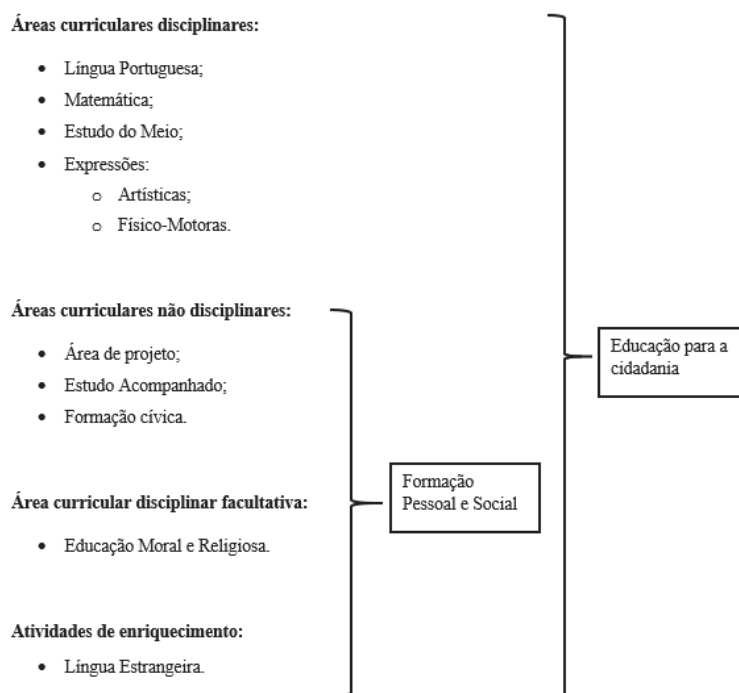


Figura 3: Estrutura Curricular do Ensino Básico

Neste contexto, através do documento supracitado podemos averiguar que a educação para valores está inserida na educação para a cidadania e na Formação Pessoal e Social, sendo que a mesma é referida na estrutura curricular do ensino básico como integrada e transversal a todas as áreas curriculares.

Aquando a análise deste documento, verificamos que o ensino básico prossegue tendo em conta três objetivos gerais, sendo estes:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004, p. 13).

Neste sentido, compreendemos que estes objetivos consideram a dimensão pessoal da formação, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e, ainda, a dimensão para a cidadania, isto é, o educar dos valores que lhe está intrínseca (Ministério da Educação, 2004).

Também é possível entendermos que a ação pedagógica do professor neste nível de ensino deve basear-se em princípios orientadores que proporcionem aos alunos aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Ministério de Educação, 2004), contribuindo para que exista um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. É neste contexto que se propõe que o professor tenha em consideração valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes, tais como:

[...] o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos (Ministério da Educação, 2004, p. 24).

Importa ainda referirmos que a educação para valores é supracitada, indireta e diretamente, nas diferentes áreas curriculares. Sendo assim, o educar para valores aparece de uma forma mais explícita, essencialmente, na área curricular não disciplinar da

Formação Cívica, na área curricular disciplinar do Estudo do Meio e na área curricular disciplinar facultativa da Educação Moral e Religiosa.

Relativamente à área da Formação Cívica, a mesma é considerada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania e, conseqüentemente, da educação para valores que lhe está inerente, contribuindo para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos “[...] como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes [...]” (Ministério da Educação, 2004, p. 18).

No que diz respeito à área do Estudo do Meio, nomeadamente, no bloco 2 “À descoberta dos outros e das instituições”, salienta-se que os alunos deverão desenvolver atitudes e valores como a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc., uma vez que

[a] escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania. (Ministério da Educação, 2004, p. 110).

Já na área da Educação Moral e Religiosa, verifica-se que um dos objetivos propostos é: “[c]onhecer algumas personagens da Bíblia, particularmente crianças e jovens, como referência de valores básicos e reflexão sobre os comportamentos/atitudes do ser humano para com Deus, para consigo e para com os outros.” (Ministério da Educação, 2004, p. 238). Assim, percebemos que os valores religiosos também são valorizados por este documento orientador do ensino básico.

No entanto, a educação para valores aparece de forma mais implícita, particularmente, nas às áreas disciplinares da Língua Portuguesa, da Matemática e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, apesar de ser possível verificarmos a importância de valores como a cooperação, o respeito, a partilha, a sensibilidade, a autonomia e a solidariedade.

Depois de realizarmos uma análise aos principais documentos orientadores do ensino, importa salientarmos o papel do educador/professor na gestão de um currículo para valores.

2.2. Que Educador/Professor para a gestão de um currículo de valores?

Atendendo à análise efetuada aos diversos documentos orientadores da prática educativa da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se importante salientarmos que um centro escolar educa em atitudes e valores através do ambiente e do relacionamento vivido na organização, tal como já foi possível verificarmos anteriormente. Por isso, a educação para valores requer a construção do centro educativo como um projeto de ação educativa comum (Bolívar, 1998, citado por Ruiz & Vallejos, 2001), de forma a promover-se, significativamente, uma educação para valores.

É nesta perspetiva que Praia (1999) acrescenta que a educação tem como finalidade uma perspetiva (re)criadora e, portanto, este facto aumenta a responsabilidade da escola e, conseqüentemente, a necessidade de empenho por parte de todos os agentes educativos.

Na realidade, a educação para valores deve ser feita para influenciar positivamente o sujeito, proporcionando-lhe espaços/ambientes de reflexão sobre conflitos morais que impliquem uma resolução (Bolívar, 1998, citado por Ruiz & Vallejos, 2001).

Tendo em consideração o que foi mencionado anteriormente, conseguimos compreender que o profissional de educação possui um papel importante no educar para valores, uma vez que ele terá um papel ativo e fundamental em toda a organização do ambiente educativo e, além disso, será um exemplo para as crianças/alunos, visto que o docente “[...] age de acordo com os valores e os princípios que interiorizou e adotou, mas, também, tendo em conta o futuro que imaginou [...]” (Figueiredo, 1999, p. 24).

A verdade é que os docentes possuem diversas formações científicas da especialidade, mas são poucos os que tem uma formação específica para a educação para os valores. Depara-se com algumas situações, particularmente: a dos docentes que não consideram que educar o aluno seja matéria para afligir; a dos docentes sentirem-se constrangidos, receosos e pouco à vontade nesta matéria; e, ainda, a dos docentes que tem noção da especificidade desta formação, só que alguns se sentem à vontade e outros não (Praia, 1999).

É nesta linha de pensamento que Marques (1990) afirma que a educação para valores tem o docente como interveniente principal, independentemente da disciplina que o mesmo leciona, pois, o profissional de educação, independentemente da sua área disciplinar, é um ser que atua significativamente, de forma consciente ou inconsciente, na

área sociomoral. Nesta ordem de ideias, o docente quando interage com os seus educandos torna-se um adulto significativo, pois o mesmo educa através do exemplo, da sua maneira de ser e estar, da sua forma de comunicar e relacionar e, ainda, da sua forma de organizar o ambiente educativo e concretizar o processo de ensino/aprendizagem que possibilita.

Neste sentido, é fundamental que o docente esteja consciente dos seus papéis, de modo a facilitar a sua consecução dos objetivos sociomorais definidos tanto pela *Lei de Bases do Sistema Educativo* como pelos programas de ensino. Caso o profissional de educação não tenha consciência disso, irá desenvolver um currículo implícito e, além disso, irá ignorar os princípios éticos e os valores universais.

Assim sendo, é necessário que os docentes adotem diversas metodologias e estratégias que facilitem a abordagem e a vivência de uma educação para valores. É nesta linha de ideias que se entende que cabe aos profissionais de educação ensaiar e experimentar estratégias que possibilitem a preparação das crianças/alunos para as responsabilidades, oportunidades e experiências de vida adulta (Menezes, 1993, citado por Fragateiro, Cadima, Cotrim, Leão & Nunes (1995).

Torna-se necessário uma formação fundamentada, essencialmente, em conceitos significativos de pedagogia hétero-estruturante, sendo pertinente a implementação de estratégias “[...] que motivem atitudes éticas, que desenvolvam o espírito crítico, que considerem a reflexão crítico-racional a par de atitudes afectivo-emocionais, que provoquem construtivos conflitos de valores; em suma, que desenvolvam relações humanas mais autênticas.” (Praia, 1999, p. 35).

Tendo em conta tudo o que foi supramencionado, é possível compreendermos que é necessário que a escola se transforme num “cadinho democrático” (Perrenoud, 2002, p. 53) e, portanto, os educadores/professores e a própria instituição escolar devem adquirir novas competências e conhecimentos. Estas competências e estes conhecimentos passam por organizar a escola como se fosse uma cidade democrática e, ainda, por criar um debate em torno do saber em construção.

Perrenoud (2002) acrescenta que a formação dos educadores/professores deve fixar-se numa reflexão coletiva e num debate de cidadania e dos valores que lhes estão intrínsecos, acompanhado também de uma “[...] análise regular das situações educativas, das práticas e das competências em jogo, das culturas e dos funcionamentos institucionais, do peso das expectativas, dos valores e das estratégias das famílias.”

(Perrenoud, 2002, p. 54). Porém, a verdade é que as verdadeiras transformações só serão concretizadas com uma autoformação de todos os agentes (Perrenoud, 2002).

Na realidade, podemos concluir que o educador/professor é um ser que atua de forma ativa e significativa na promoção de valores e, por isso, o mesmo deve (re)pensar neste seu papel, independentemente da sua área específica, pois todo o ato educativo veicula valores e, portanto, cabe a todos os docentes trabalhar os valores.

Desta forma, o profissional de educação deve gerir o currículo para os valores através da organização de um ambiente educativo que proporcione às crianças e aos alunos a vivência e a (re)construção de diferentes valores, adotando diversas estratégias que permitem trabalhar os valores de forma transversal e transdisciplinar e, ainda, investindo na sua formação.

A verdade é que, na atualidade, ainda é possível verificarmos uma conceção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem, em que predomina a função instrutiva em face à formação integral, ou seja, dá-se prioridade aos conteúdos conceituais e factuais em detrimento dos procedimentais e atitudinais (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, citado por Alonso & Silva, 2005).

Na atualidade, o conhecimento que caracteriza a profissão do educador/professor já não se pode limitar apenas a um transmissor do saber disciplinar. O educador/professor deve ter um conhecimento profissional praxeológico (Sarmiento, 1996, citado por Alonso & Silva, 2005), sendo que este se constrói através de uma dialética permanente entre os conhecimentos teóricos e os contextos educativos, onde o educador/professor deverá exercer a sua ação através de uma atitude crítica e reflexiva (Alonso & Silva, 2005).

De acordo com Alonso e Silva (2005), a escola contemporânea exige que o educador/professor possua algumas competências fundamentais de forma a que o mesmo seja promotor de ambientes de aprendizagem, mas também de um ambiente que potencie a (re)construção de um quadro axiológico.

Deste modo, o docente deve ser capaz de identificar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada que oriente a tomada de decisões, promovendo um saber holístico, inter e transdisciplinar.

Para além disso, o docente deve ser inovador, apostando numa aprendizagem permanente. Desta forma, pretende-se que o educador/professor seja um gestor autónomo, crítico e reflexivo do currículo e, conseqüentemente, do processo educativo, sendo que deve ter em conta uma partilha e um diálogo com os diversos agentes educativos.

Assim, o perfil do educador/professor atual é o de um profissional “[...] apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola [...]” (Alonso & Silva, 2005, p. 49).

Neste contexto, o docente deve proporcionar aprendizagens significativas aos educandos, possibilitando o desenvolvimento integral dos mesmos enquanto cidadãos. Portanto, este papel do docente requer a mobilidade de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a vários níveis e, conseqüentemente, exige “[...] uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança [...]” (Alonso & Silva, 2005, p. 49).

Em suma, pretende-se que o educador/professor seja “[...] investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante activo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada.” (Alonso & Silva, 2005, p. 53) e, portanto, o mesmo deve adotar uma gestão mais integrada, flexível e participada do currículo.

A gestão integrada do currículo consiste numa abordagem curricular que articula e dá sentido aos processos de formação de educadores/professores e às experiências de educação que se pretende desenvolver durante o processo educativo, permitindo também uma articulação interdisciplinar do conhecimento e da realidade social (Beane, 2003; Alonso & Silva, 2005). Assim, esta gestão possibilita a criação de um “[...] espaço para o desenvolvimento e para a reflexão ética e axiológica intencional no domínio curricular, na medida em que não é possível colocar em interacção estas quatro realidades sem colocar em diálogo os princípios de acção que as movem e os valores que as enformam.” (Fonseca, 2011, p. 192).

É possível concluirmos que o papel do educador/professor não se deve inscrever num processo de endoutrinação axiológica e, por isso, o mesmo deve promover o desenvolvimento da educação para valores através de um processo de conhecimento, reflexão e (re)construção de valores. Portanto, o profissional de educação deve criar espaços que permitem esta formação axiológica ativa, autónoma, crítica e reflexiva.

Parte II - Práxis de Educação para Valores, nos contextos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo III – Percurso e Opções Metodológicas

3.1. Organização da Intervenção

No que diz respeito ao período dos estágios pedagógicos, o Estágio Pedagógico I decorreu de setembro a dezembro de 2017, no âmbito da Educação Pré-Escolar. Numa fase posterior, o Estágio Pedagógico II ocorreu de fevereiro a junho de 2018, no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em ambos os estágios existiram momentos dedicados à observação das crianças/alunos, da sala de atividades/aula e respetivas rotinas e, ainda, das metodologias de trabalho das docentes cooperantes. Para além disso, existiram momentos de intervenção que foram realizados de forma intercalada a cada uma das estagiárias, uma vez que o grupo de estágio pedagógico foi formado por duas estagiárias. No total, realizámos dez intervenções, nomeadamente, cinco no âmbito da educação pré-escolar e as outras cinco no ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

3.2. Objetivos

A formulação dos objetivos para este documento foi ao encontro de algumas das finalidades presentes nos documentos curriculares regionais e nacionais orientadores da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, no que concerne à área da Formação Pessoal e Social e da Cidadania. Assim como pretendeu responder às características dos contextos educativos que estavam na base dos Estágios Pedagógicos I e II.

Deste modo, a grande finalidade deste trabalho consistiu em (re)criarmos um ambiente educativo que potenciasse a educação para valores das crianças/alunos, concebendo e criando espaços que, para além de promoverem o conhecimento e a

compreensão axiológica das crianças/alunos, lhes possibilitassem a experiência e a vivência de diferentes valores.

Com o intuito de promovermos uma melhor compreensão da finalidade a que nos propusemos abaixo indicamos os objetivos que elencamos para o desenvolvimento deste relatório, que é também reflexo das práticas educacionais realizadas nos contextos de estágio, que subdividimos em dois conjuntos de objetivos que dialogam entre si: objetivos de relatório e objetivos centrados nas aprendizagens das crianças/alunos.

3.2.1. Objetivos de Relatório

- Conceber e planificar uma Educação para Valores contextualizada nos contextos de Estágio Pedagógico I e II;
- Observar o grupo de crianças/alunos, tendo em vista a organização de um ambiente educativo adequado no desenvolvimento da sua consciência axiológica;
- Contribuir para a formação das crianças/alunos enquanto cidadãos ativos, autónomos e responsáveis;
- Promover de forma integrada o desenvolvimento moral das crianças/alunos;
- Compreender as conceções da educadora e professora cooperantes e dos pais/encarregados de educação relativamente à Educação para Valores;
- Avaliar e refletir sobre as nossas práticas educativas no âmbito da Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças/alunos

- (Re)conhecer valores, atitudes e normas;
- Agir de forma autónoma e responsável, com base nos valores, atitudes e normas aprendidos;
- Adotar uma atitude crítica e interventiva aquando a ocorrência de novas situações problemáticas;

- Desenvolver o respeito pelo outro, adotando uma atitude de partilha e de responsabilidade.

3.3. Metodologias

A nossa investigação foi concretizada ao longo das práticas que foram desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II. Assim sendo, colocámos em prática um estudo qualitativo de cariz descritivo e interpretativo, uma vez que esta abordagem se preocupa com a obtenção, compreensão e interpretação dos dados descritivos, tendo em conta a perspetiva dos participantes.

A opção deste tipo de metodologia qualitativa deve-se ao facto de esta abordagem permitir descrever de forma rigorosa as perspetivas dos participantes, facilitando assim uma possível interpretação e compreensão das conceções da educadora e professora cooperantes e dos pais/encarregados de educação relativamente à educação para valores, uma vez que este é um dos propósitos deste Relatório.

Segundo Bogdan e Biklen (2003), a metodologia qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo, sendo estas: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, importância do significado e processo de análise indutivo.

Nesta linha de pensamento, compreendemos que a pesquisa qualitativa consiste na obtenção de dados descritivos através do contato direto do investigador com o ambiente e a situação estudada, valoriza mais o processo do que o produto e, ainda, se preocupa em retratar de forma rigorosa a perspetiva dos participantes, analisando os dados através destas mesmas perspetivas (Bogdan & Biklen, 2003).

Neste sentido, utilizámos como principais instrumentos de recolha e de sistematização da informação: observação direta; inquérito por questionário; e entrevista.

No que se refere à Observação Direta, esta é uma técnica que proporciona a recolha de dados fiáveis, pois os mesmos são obtidos no momento em que estão a acontecer as ações. Desta forma, efetuámos a observação direta através do preenchimento de grelhas de avaliação (anexo F e I) e de registos fotográficos que serão mostrados numa fase posterior, tendo em conta os objetivos do nosso estudo e, ainda, os objetivos propostos para cada área de conteúdo.

Sendo assim, as observações possibilitaram-nos caracterizar as crianças/alunos e os contextos educativos e, ainda, compreender as concepções das mesmas relativamente aos valores. Na verdade, as observações tornaram-se extremamente importantes, pois através delas conseguimos adotar estratégias, tendo em conta as características, as capacidades, as necessidades, os interesses, as facilidades e as dificuldades das crianças/alunos, que potenciassem o ensino-aprendizagem e favorecessem um ambiente axiológico promotor de autonomia.

Para Trindade (2007, citado por Ferreira, 2013), a observação consiste num processo de recolha de informação, através do qual conseguimos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Na verdade, existem vários tipos de observação sendo estes caracterizados tendo em conta a perspetiva da situação ou atitude do observador, ao processo de observação e os aspetos ou características do campo de observação (Estrela, 1984). Atendendo aos propósitos do nosso trabalho, realizámos uma observação participante.

Relativamente ao Inquérito por Questionário, este é um instrumento que facilita a recolha e a avaliação dos dados do estudo. Deste modo, realizámos inquéritos por questionário aos pais/encarregados de educação das crianças e dos alunos, de modo a compreendermos as suas concepções sobre a educação para valores e os valores que concebiam fulcrais desenvolver-se no processo educativo.

Na verdade, o questionário (anexo B) dividia-se em três grandes partes. A primeira parte consistia no preenchimento de dados pessoais sobre o inquirido. A segunda parte remetia para questões de resposta aberta e fechada sobre as concepções de educação, valores, educação para valores, relação entre educação e valores e, ainda, os valores que consideravam fulcrais desenvolver-se no processo educativo. Por fim, a última parte referia-se a algumas sugestões de propostas de temas que gostariam que os educadores/professores abordassem sobre a educação para valores.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), este instrumento consiste em colocar uma série de perguntas a um conjunto de inquiridos representativos de uma população, tendo como objetivo a recolha de informação temática válida e fiável. As questões devem ser relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões ou expectativas, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro tópico que interesse os investigadores.

Por fim, relativamente à Entrevista, esta é uma técnica que possibilita a recolha de dados descritos pelo próprio entrevistado sobre um determinado tema. Neste sentido, realizámos a entrevista às docentes cooperantes, de forma a entendermos as suas conceções sobre a educação para valores.

A entrevista foi realizada tendo em conta um guião (anexo A), e desenvolveu-se através de três grandes momentos. O primeiro momento “Legitimação da entrevista” visou informar o objetivo e o contexto em que a entrevista surgiu, valorizar o contributo do entrevistado, garantir a confidencialidade da fonte de informação e anonimato das respostas, assegurar o rigor da informação e, ainda, agradecer a participação no estudo. O momento seguinte consistiu na “Dimensão da entrevista” e, portanto, o entrevistador fez 13 perguntas ao entrevistado, tendo o propósito de compreender as suas conceções relativamente à educação para valores. Por fim, o terceiro momento “Validação da entrevista” permitiu que o entrevistado acrescentasse mais alguma ideia ou sugestão, podendo também referir o que achou da entrevista.

Na linha de entendimento de Haguette (1997, citado por Boni & Quaresma, 2005), a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas, sendo que o entrevistador tem como finalidade a obtenção de informações referidas pelo entrevistado. Acresce ainda que existem vários tipos de entrevista, nomeadamente, a entrevista estruturada, a entrevista semiestruturada, a entrevista não estruturada e a entrevista em grupo ou focais (May, 2004, citado por Aguiar & Medeiros, 2009).

Na realidade, a entrevista que concretizámos foi de natureza semiestruturada pois combinava perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tinha a oportunidade de conversar sobre o tema proposto, tendo um contexto muito semelhante a uma conversa informal. Segundo Gil (1999, p. 120, citado por Aguiar & Medeiros, 2009) “[...] o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada [...]”.

Ao longo do nosso percurso investigativo tivemos em consideração os cuidados éticos inerentes à investigação, nomeadamente, o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado. Assim sendo, só divulgamos os dados de acordo com a autorização dos pais/encarregados de educação das crianças/alunos e das docentes cooperantes. Importa ainda salientar que também tivemos em conta a vontade dos pais/encarregados de educação e das docentes cooperantes, ou seja, a sua participação voluntária.

Além disso, apresentámos aos pais/encarregados de educação e às docentes cooperantes os objetivos da investigação, sendo que também demos a conhecer aos mesmos a existência (ou não) dos riscos para os envolvidos vulneráveis. Neste sentido, estabelecemos uma relação de confiança e de colaboração. Na verdade, os pais/encarregados de educação, as docentes cooperantes e o investigador assinaram um protocolo de consentimento informado (anexo C), de forma esclarecer-se os direitos e os deveres de todos os intervenientes na investigação.

Torna-se ainda importante referir que também evitámos situações de conflito de interesses e/ou deveres, tivemos em conta a veracidade e o rigor dos dados e das análises, divulgámos os dados obtidos, mesmo sem concordar com os mesmos, e respeitámos a propriedade intelectual.

Atendendo à quantidade de dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários, consideramos importante reduzir e sistematizar a informação e, portanto, procedemos à análise de conteúdos através de um sistema categorial. Este sistema categorial foi construído através das temáticas desta investigação.

O quadro de sistema de categorias organiza-se em quatro dimensões e as mesmas especificam-se em onze categorias, tal como é possível observar-se no quadro 1. As dimensões representam as finalidades norteadoras do estudo e as categorias referem-se às significações da informação recolhida através da metodologia já referida.

Quadro 1: Sistema de Categorias

Dimensões	Categorias
1. Finalidades de Educação	a) Instrutiva
	b) Desenvolvimental
2. Concepções de Valores	a) Atitudes
	b) Regras
	c) Ideais que permitem interpretar a realidade
3. Que Valores	a) Económicos
	b) Estéticos
	c) Ético-morais
	d) Religiosos
4. Metodologias de Educação para Valores	a) Exploração reconstrutiva
	b) Informativo-instrutivas

No que concerne à dimensão *Finalidades de Educação*, pretende-se conhecer as concepções das profissionais de educação e da família das crianças/alunos relativamente às finalidades da educação, nomeadamente, se entendem a educação como um meio de

instrução e endoutrinamento de conhecimentos, regras, atitudes e valores (*Instrutiva*); ou como um processo de desenvolvimento de conhecimentos e competências atitudinais e valorativas (*Desenvolvimental*).

A dimensão *Concepções de Valores* tem como finalidade compreender como é que as docentes e a família das crianças/alunos concebem os valores, se como um conjunto de atitudes (*Atitudes*); se como um conjunto de normas e regras sociais (*Regras*); ou como características ideais que permitem aos sujeitos interpretar a realidade e que os ajudam a orientar-se na vida (*Ideais que permitem interpretar a realidade*).

Já através da dimensão *Que Valores*, pretendemos analisar e entender quais são os tipos de valores que as profissionais de educação e a família das crianças/alunos valorizam, se dão importância a um determinado bem ou serviço (*Económicos*); aos que estão relacionados com as questões do Belo (*Estéticos*); aos princípios associados à ação moral que tem como móbil o Bem (*Ético-morais*); ou aos princípios adotados de acordo com o estabelecido pela religião (*Religiosos*).

Por último, a dimensão *Metodologias de Educação para Valores* tem como objetivo sistematizar e perceber como é que as docentes cooperantes promovem a educação para valores, particularmente, se privilegiam o desenvolvimento moral autónomo (*Exploração reconstrutiva*) ou se enfatizam o treino de competências e a transmissão direta (*Informativo-instrutivas*).

Capítulo IV – Caracterização dos Contextos de Intervenção

4.1. Educação Pré-Escolar

4.1.1. Caracterização do Meio Envoltente

A escola de estágio estava integrada numa outra escola, localizando-se no centro de uma freguesia do concelho de Ponta Delgada.

Esta freguesia pertencente ao concelho de Ponta Delgada caracterizava-se pela existência de zonas de pastagem e de cultivo, sendo que as principais bases de subsistência dos habitantes eram os serviços do sector primário, nomeadamente, a agricultura e a agropecuária. Contudo, devido ao aumento da qualificação dos habitantes alguns residentes dedicavam-se ao sector secundário (fábrica de alimentos e pastelaria) e ao sector terciário (restauração e pequeno comércio).

Para além disso, no centro da freguesia existiam várias instituições de apoio social, designadamente a Casa do Povo, que proporcionava os serviços de atendimento de cuidados primários, e o Centro Paroquial, onde se destacava o funcionamento de um A.T.L. (Atividades de Tempos Livres) que acolhia as crianças após o fim das aulas. Acresce ainda a existência de uma Farmácia.

Existia também algumas associações que desenvolviam projetos, sendo estas: o grupo da associação de escuteiros de Portugal, a companhia da associação de guias de Portugal, a filarmónica, o grupo coral, a associação de jovens, o grupo folclórico, o clube desportivo e o clube de ténis. Também importa salientar a existência de uma Igreja e o fácil acesso ao parque florestal do Pinhal da Paz.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola do ano letivo 2016/2017, no que se refere ao nível socioeconómico, existiam duas realidades distintas. Por um lado, existiam meios familiares caracterizados por serem estáveis e por possuírem uma boa qualidade de vida. Por outro lado, também existiam famílias desestruturadas, pois possuíam vários problemas, nomeadamente, relacionados com empregos instáveis e desemprego, problemas estes que nem sempre criam condições para que os pais/encarregados de educação possam apoiar o desenvolvimento de competências dos seus educandos.

Na verdade, é fundamental ter-se em conta que durante o Estágio Pedagógico I as crianças estiveram sujeitas aos diferentes fatores mencionados anteriormente, essencialmente, ao nível socioeconómico existente no meio onde estavam inseridas. Estes fatores influenciaram, positiva e negativamente, a dinâmica educativa.

Por fim, torna-se importante referir que ao longo das nossas práticas educativas tivemos em conta este contexto, visto que procurámos trabalhar ativamente para combater problemas como a exclusão social e, ainda, proporcionámos às crianças uma participação ativa na vida em comunidade, potenciando assim um desenvolvimento axiológico.

4.1.2. Caracterização da Escola

A escola de estágio englobava dois níveis de ensino, nomeadamente, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta escola funcionavam três edifícios e um recreio. O primeiro edifício (Bloco A) possuía uma biblioteca que estava em construção, uma sala do pré-escolar que funcionava como sala de acolhimento, seis salas do 1.º ciclo do ensino básico, uma sala

de professores, um gabinete de coordenação, um alpendre, um ginásio, uma despensa e três casas de banho. No segundo edifício (Bloco B) existia uma sala de apoio pedagógico destinada para o núcleo de educação especial ao 1.º ciclo do ensino básico, duas salas onde funcionavam as Unecas: Socioeducativa e Ocupacional, sendo que numa das salas também funcionava o apoio pedagógico acrescido do núcleo de educação especial às crianças do jardim de infância, três salas do 1.º ciclo do ensino básico, uma delas estava reservada às aulas de inglês, e quatro salas do pré-escolar, sendo que apenas três salas estavam a funcionar. Contava, ainda, com um alpendre, duas casas de banho e uma despensa. Já no terceiro edifício funcionava o refeitório, composto por uma cozinha e duas salas de refeição, uma para o 2.º, 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e outra para o pré-escolar e para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Este edifício também contava com uma casa de banho e duas despensas. Por último, o recreio escolar circundava os três edifícios, sendo que no mesmo existia duas balizas, jogos tradicionais desenhados no chão e canteiros com plantas diversas.

Tendo em conta a caracterização apresentada, importa referirmos que algumas das valências foram aproveitadas no decorrer das práticas educativas, tais como: a biblioteca, onde foi possível explorarmos algumas histórias que possibilitaram a abordagem de diversos valores e, conseqüentemente, promoveram situações de debate por parte das crianças; e o recreio, que permitiu às crianças o contato com diversos animais, sendo que os mesmos tiveram a oportunidade de por em prática alguns dos valores que já tinham sido abordados e, por último, também possibilitou abordarmos alguns conteúdos referentes à Educação Ambiental e aos valores que lhe estão intrínsecos.

A turma em questão ocupava a sala 5 do segundo edifício (Bloco B). Acresce que um dos alunos da turma usufruía de um apoio especial na sala destinada ao núcleo de educação especial também localizada neste edifício. Para além disso, a turma utilizava com regularidade a sala de acolhimento e o ginásio do primeiro edifício (Bloco A).

Considerando o Regimento Interno do ano letivo 2016/2017, o estabelecimento de ensino em questão contava com cinquenta e quatro crianças da educação pré-escolar e cento e quarenta e dois alunos do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, num total de cento e noventa e seis crianças/alunos.

No que se refere ao corpo docente, foi possível verificarmos que o mesmo era constituído por uma coordenadora de núcleo (professora de apoio educativo e substituição), três educadoras titulares, nove professoras titulares, uma educadora de apoio educativo e substituição, um professor de apoio educativo, um professor de

Educação Física, uma professora de Inglês, uma professora de Educação Moral e Religiosa Católica e duas educadoras do núcleo de educação especial.

Já no que diz respeito ao corpo não docente, esta equipa era composta por seis assistentes operacionais e três técnicas de educação especial.

4.1.3. Caracterização da Sala de Atividades

Zabalza (2001, citado por Teixeira & Reis, 2012, p. 168) afirma que o espaço poderá “[...] favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagem, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do nosso modo de trabalhar.”.

As crianças e os educadores de infância passam muito tempo no contexto social a que chamamos sala de atividades, onde interagem entre si e com os vários materiais pedagógicos (Arends, 1999). Neste sentido, a forma como os educadores organizam o espaço e as experiências de aprendizagem das crianças influencia o modo como estas se desenvolvem e se socializam. Além disso, a organização do espaço permite não só que as crianças adquiram atitudes positivas entre si como também promove o envolvimento delas nas tarefas da sala de atividades. Importa ainda acrescentar que a organização do espaço educativo também possibilita a vivência e a promoção de valores como a autonomia, a responsabilidade, a justiça, o respeito e a cooperação, uma vez que as crianças num ambiente de sala de atividades possuem um fácil acesso aos materiais e aos diferentes espaços, resolvem situações de conflito que acontecem entre si e realizem atividades umas com as outras.

A sala de atividades 5 situava-se no primeiro piso do segundo edifício (Bloco B) da escola. Esta sala caracterizava-se por ser uma sala ampla e com uma grande luminosidade, visto que existiam três grandes janelas. É fundamental acrescentar que se tratava de uma sala com ótimas condições, sendo que era rica em materiais pedagógicos, possuía várias zonas de arrumação e mobiliário adequado à faixa etária das crianças.

Na realidade, esta sala encontrava-se pensada e organizada de acordo com as necessidades educativas do grupo, sendo que proporcionava experiências significativas e integradas. Acresce que, se necessário, a sala poderia ser alterada, de forma a existir uma melhor funcionalidade aquando da realização de algumas atividades.

A sala estava dividida por áreas de atividades (“cantinhos”). Os “cantinhos” constituem uma forma de organização do espaço da sala de atividades no jardim de infância que oferece às crianças uma diversidade de materiais e aprendizagens mais específicas (Zabalza, 1992, citado por Faria, 2011), promove o trabalho autónomo (Barboza & Volpini, 2015) e a cooperação, estimula a criatividade e a imaginação, e favorece a socialização.

Assim sendo, a sala de atividades (figura 4) continha oito áreas, nomeadamente, a casinha, a mercearia, os jogos de construção, a garagem, os jogos de mesa, a expressão plástica e a biblioteca. Para cada área existia um número limite de crianças, tal como podemos verificar seguidamente.

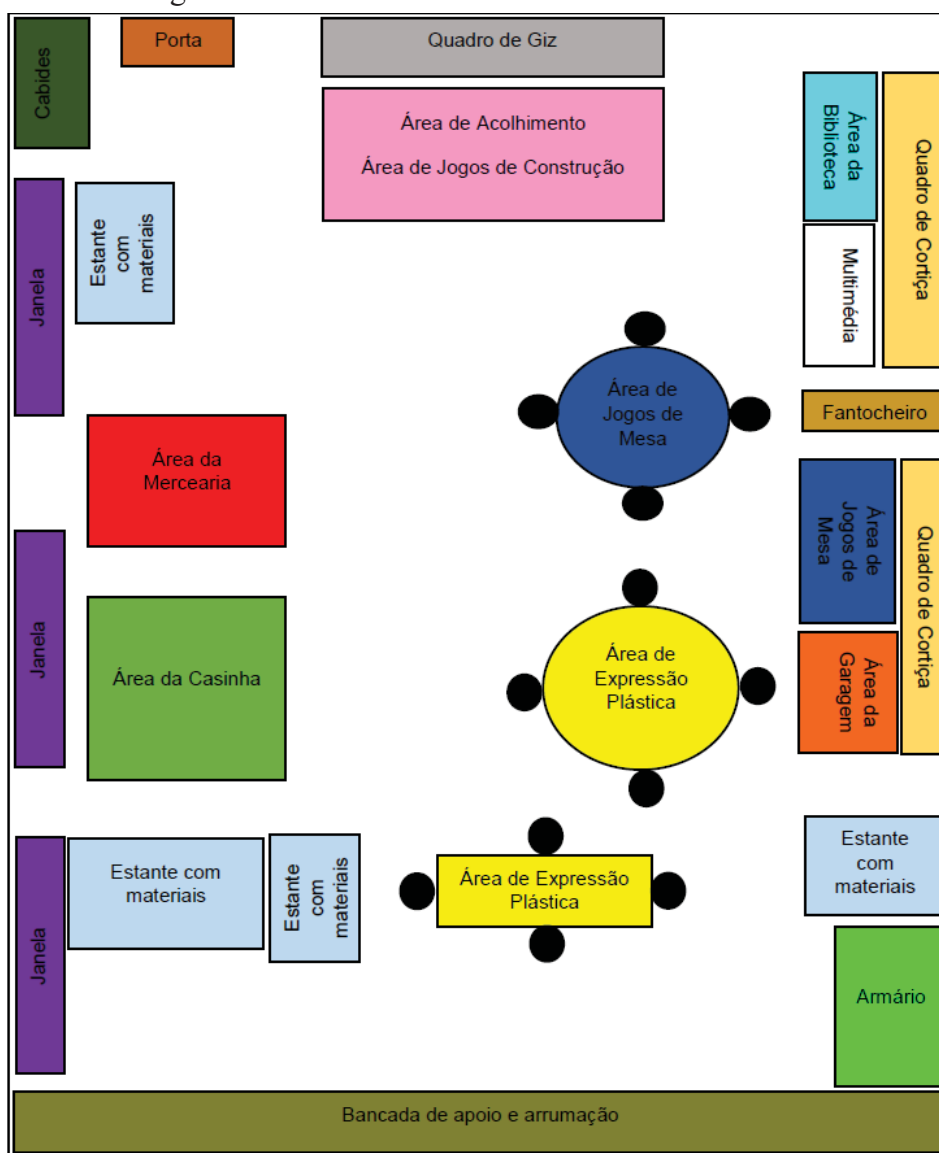


Figura 4: Planta da Sala de Atividades da turma que frequentava a Educação Pré-Escolar

A área de acolhimento era uma zona ampla e central à sala, sendo que esta era delimitada por um tapete que acolhia todas as crianças. Esta área permitia a promoção de momentos de diálogo, visto que possibilitava que as crianças falassem sobre diversos assuntos. Acresce que era nesta área que acontecia momentos de conto, lengalengas, música, dramatização, visualização de filmes, entre outros. Deste modo, era nestes momentos que as crianças aprendiam diversas regras essenciais para o bom funcionamento da sala de aula, nomeadamente, saber ouvir e respeitar os outros colegas, esperar pela sua vez, colocar a mão no ar, entre outras.

A área da casinha era um espaço amplo que estava delimitado por vedações e que possuía uma cama, bonecas, um carrinho de bebé, um espelho, armários com roupas, uma tábua de passar roupa, uma mesa, quatro cadeiras, um fogão, utensílios de cozinha, entre outros materiais que auxiliavam as brincadeiras das crianças. Esta área possibilitava que a criança representasse diversos papéis, favorecendo a expressão de sentimentos, valores e ideias, a exploração da imaginação, o uso da linguagem e comunicação entre si e os outros. Desta forma, esta área favorecia a construção de relações entre as crianças e desenvolvia estratégias para lidar com os conflitos sociais. Tendo em conta as regras de sala de atividades, nesta área o limite máximo era de quatro crianças.

A área da mercearia situava-se ao lado da área da casinha, visto que esta era um espaço onde as crianças davam continuidade às brincadeiras que tinham na casinha. Assim sendo, ambos os espaços se complementavam devido aos materiais comuns e às aprendizagens que promoviam. Nesta área existiam diversos materiais, tais como: produtos alimentares de plásticos, cestos de compras, entre outros. Esta área permitia desenvolver os aspetos já referidos na área da casinha. Além disso, este espaço possibilitava o desenvolvimento da matemática, particularmente, o raciocínio mental. Segundo as regras de sala de atividades, nesta área o limite máximo era de duas crianças.

A área de jogos de construção situava-se na zona do tapete e possuía diferentes materiais, como por exemplo, legos, blocos lógicos, blocos de encaixe e peças de diferentes tamanhos. Este espaço proporcionava às crianças a exploração de diversos materiais de encaixe de diferentes tamanhos, experiências de ordem cognitiva, sendo que era um espaço dedicado ao trabalho autónomo. Para além disso, esta área favorecia a interação entre as crianças e o trabalho de equipa. Nesta área podiam estar quatro crianças em simultâneo.

A área da garagem também se situava na zona do tapete e costumava funcionar em simultâneo com a área dos jogos de construção, uma vez que se utilizava alguns dos

materiais já referidos anteriormente. Para além destes materiais, existia uma cesta com carros, autocarros, algumas ferramentas de madeira, entre outros. Esta área possibilitava que as crianças aprendessem vários conteúdos de diversas áreas e permitia o desenvolvimento pessoal e social. De acordo com as regras de sala de atividades, nesta área o limite máximo era duas crianças.

A área dos jogos de mesa continha uma mesa com cadeiras e uma estante com diversos materiais, sendo estes jogos de correspondência, precisão, identificação, etc. Nesta área as crianças utilizavam diversos jogos didáticos que potenciavam as aptidões das mesmas. Desta maneira, a manipulação de diversos materiais permitia o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Nesta área podiam estar quatro crianças.

A área da expressão plástica situava-se no fundo da sala à frente de uma bancada que possuía uma fonte de água, de forma a facilitar a limpeza do espaço. Nesta zona existia duas mesas, cadeiras e estantes com diversos materiais, tais como: folhas brancas, lápis de cor, tesouras, colas, tintas, pincéis, plasticina, massa de modelar, entre outros. Esta área favorecia a exploração dos materiais, sendo que possibilitava que as crianças desenvolvessem diversas habilidades/técnicas, tais como: o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e colagem, entre outras; a expressão, através do desenho, de forma livre e espontânea; a criatividade e imaginação; e a comunicação. Tendo em conta as regras de sala de atividades, nesta área o limite máximo era quatro crianças.

A área da biblioteca situava-se numa zona afastada das brincadeiras e caracterizava-se por ser um ambiente calmo e agradável. Este espaço continha dois pufes e uma estante com revistas e livros de vários géneros textuais. Esta área possibilitava que as crianças desenvolvessem várias aprendizagens, designadamente tentativas de escrita, experimentação de formas de leitura, reconhecimento de letras e palavras, leitura de narrativas e outros textos, escrita de várias formas, e realização de momentos que permitiam inventar e ouvir histórias. De acordo com as regras, nesta área o limite máximo era duas crianças.

De um modo geral, estas áreas estavam organizadas adequadamente, consoante as aprendizagens que cada uma proporcionava, promovendo o trabalho autónomo. Para além disso, as áreas estavam organizadas tendo em conta a delimitação de cada uma delas, a sua luminosidade e o modo como os recursos eram dispostos para potenciar determinada aprendizagem.

4.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças

Primeiramente, é importante salientarmos que as características individuais das crianças, o maior ou menor número, o sexo e as diferentes idades, são fatores que influenciam o funcionamento do grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O grupo com o qual desenvolvemos o estágio era constituído por dezassete crianças, sendo que sete eram do sexo feminino e dez eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, tal como podemos verificar na tabela 1 que se segue.

Tabela 1: Tabela síntese da caracterização do grupo de crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

Idades	Género	Educação Pré-Escolar		Total
		Frequentavam pela 1. ^a vez	Já frequentavam	
4 anos	Feminino	I	0	1
	Masculino	G, N e Q	0	3
5 anos	Feminino	0	B, D, H, J, K e L	6
	Masculino	0	A, C, E, F, M, O e P	7
Total		4	13	17

Neste sentido, torna-se fundamental apresentarmos uma caracterização individual para cada criança, tendo em conta alguns critérios, de forma a entendermos as suas facilidades e dificuldades nas diferentes áreas curriculares.

A criança A distraía-se muito facilmente, mas conseguia participar de forma espontânea. Esta criança conseguia reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais, escrever o seu nome, dizer frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer as cores e as formas geométricas e, ainda, realizar contagens dos números, relacionando o numeral com a sua quantidade. Porém, era uma criança que possuía dificuldades ao nível do cumprimento das regras de convivência social e na resolução de situações de conflito.

A criança B era pouco participativa, sendo que demonstrava dificuldades em comunicar em grande grupo. Acresce que era uma criança que reconhecia a sua pertença a diferentes grupos sociais, pronunciava palavras de forma correta, reconhecia as cores e as formas geométricas e, também, realizava contagens dos números. Além disso, era

capaz de cumprir as regras de convivência social e de resolver algumas situações problemáticas. No entanto, não sabia escrever o seu nome, mas já realizava tentativas de escrita.

A criança C era muito participativa e interessada, sendo que realizava as atividades propostas com grande entusiasmo e com sucesso. Contudo, demonstrava dificuldades em esperar pela sua vez e, conseqüentemente, perturbava o bom funcionamento das atividades. Era capaz de reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais, escrever o seu nome, dizer frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer as cores e as formas geométricas e, ainda, realizar contagens dos números, relacionando o numeral com a sua quantidade.

A criança D realizava as atividades propostas com entusiasmo e empenho. Porém, só participava quando lhe era solicitado, distraíndo-se facilmente. Era capaz de reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais, escrever o seu nome, dizer frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer e identificar as cores e as formas geométricas e, também, realizar contagens com os números. Para além disso, conseguia cumprir as regras de convivência social e resolver algumas situações de conflito.

A criança E correspondia ao caso de NEE (Necessidades Educativas Especiais). Era pouco participativa, apesar de intervir quando lhe era solicitado. Esta criança reconhecia a sua pertença a diferentes grupos sociais, pronunciava as palavras de forma correta, reconhecia e identifica as cores e as formas geométricas e, ainda, realizava contagens com os números, relacionando o numeral com a sua quantidade. Acresce que realizava tentativas de leitura, algumas com sucesso. Para além disso, era uma criança que revelava um bom empenho na execução dos seus trabalhos e que conseguia cumprir as regras de convivência social, tentando resolver algumas situações de conflito. No entanto, não copiava nem escrevia o seu nome e apresentava dificuldades a nível da motricidade fina, nomeadamente em representar graficamente a figura humana, encontrando-se ainda na fase da garatuja.

A criança F participava espontaneamente nas atividades. Porém, demonstrava dificuldades em expressar-se, sendo que se dispersava com grande facilidade, participando com diálogos descontextualizados. Era capaz de reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer e identificar as cores e as formas geométricas e, também, realizar contagens com os

números. Acresce que tinha dificuldades ao nível do cumprimento das regras de convivência social e da resolução de situações de conflito.

A criança G possuía algumas dificuldades na realização das tarefas, sendo que ainda não conseguia pintar corretamente, escrever o seu nome, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer e identificar as formas geométricas e, ainda, realizar contagens dos números. Contudo, identificava algumas cores, reconhecia a sua pertença a diferentes grupos sociais e verbalizava as suas necessidades relacionadas com o bem-estar.

A criança H era uma criança que realizava com interesse e empenho as atividades propostas. Era uma criança muito participativa e, na maioria das vezes, conseguia respeitar as regras de convivência social. Porém, às vezes, distraia-se com facilidade. Era capaz de reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais, escrever o seu nome, dizer frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer e identificar as cores e as formas geométricas e, também, realizar contagens com os números, relacionando o numeral com a sua quantidade.

A criança I possuía problemas de comunicação, sendo que tinha muitas dificuldades em pronunciar alguma palavra e quando o fazia era de forma incorreta. Esta criança apresentava dificuldades no cumprimento de regras de convivência social e na resolução de situações de conflito. Contudo, conseguia reproduzir facilmente vários sons e verbalizar as suas necessidades relacionadas com o bem-estar.

A criança J era muito participativa e interessada, mas distraia-se facilmente. Esta criança conseguia reconhecer a sua pertença nos diferentes grupos sociais, escrever o seu nome, dizer frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer e identificar as cores e as formas geométricas e, ainda, realizar contagens dos números, relacionando o numeral com a sua quantidade. Para além disso, esta criança realizava as tarefas propostas e cumpria as regras de convivência social, resolvendo situações de conflito de forma autónoma.

A criança K conseguia participar de forma espontânea, sendo que realizava com empenho as tarefas propostas. Era capaz de reconhecer a sua pertença nos diferentes grupos sociais, escrever o seu nome, dizer frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer e identificar as cores e as formas geométricas e, também, realizar contagens dos números, relacionando o numeral com a sua quantidade. No entanto, era uma criança que ainda não conseguia cumprir algumas regras de convivência social nem resolver algumas situações de conflito.

A criança L era participativa e interessada pelas atividades que realizava. Era uma criança que reconhecia a sua pertença nos diferentes grupos sociais, escrevia o seu nome, dizia frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciava as palavras de forma correta, reconhecia e identificava as cores e as formas geométricas e, ainda, realizava contagens dos números, relacionando o numeral com a sua quantidade. Acresce que esta criança realizava as tarefas propostas, cumpria as regras de convivência social e resolvia autonomamente situações de conflito.

A criança M demonstrava dificuldades em cumprir regras de convivência social, sendo que não conseguia resolver algumas situações de conflito. Contudo, conseguia participar nas tarefas propostas, reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais, escrever o seu nome, dizer frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciar as palavras de forma correta, identificar as cores e as formas geométricas e, também, realizar contagens dos números.

A criança N ainda apresentava algumas dificuldades na realização de tarefas, na escrita do seu nome, no reconhecimento e na identificação das cores e das formas geométricas e, ainda, na realização de contagens dos números, sendo que também não conseguia relacionar o numeral com a sua quantidade. Para além disso, era uma criança que demonstrava dificuldades no cumprimento de regras de convivência social e na resolução de situações de conflito. No entanto, conseguia reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais e verbalizar as suas necessidades relacionadas com o bem-estar físico. Torna-se ainda fundamental referir que esta criança teve uma ótima adaptação ao jardim de infância, relacionando-se bem com os colegas e os adultos e revelando-se uma criança muito curiosa, motivada e com interesse nas aprendizagens que realizava.

A criança O era participativa e realizava as tarefas propostas com alguma facilidade. Acresce que conseguia escrever o seu nome, dizer frases com sujeito, predicado e complementos, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer e identificar as cores e as formas geométricas e, também, realizar contagens dos números, relacionando o numeral com a quantidade. Todavia, demonstrava dificuldades em cumprir regras de convivência social, sendo que não conseguia resolver algumas situações de conflito.

A criança P era uma criança muito pouco participativa, sendo que demonstrava dificuldades em comunicar com os outros e em realizar tarefas. Para além disso, era uma criança que apresentava dificuldades em cumprir regras de convivência social, não conseguindo resolver algumas situações de conflito. Porém, conseguia reconhecer a sua

pertença a diferentes grupos sociais, identificar as cores e as formas geométricas e, ainda, realizar contagens dos números.

A criança Q apresentava dificuldades em realizar algumas tarefas. Além disso, era uma criança que ainda não conseguia pintar corretamente, escrever o seu nome, pronunciar as palavras de forma correta, reconhecer e identificar as formas geométricas e, também, realizar contagens dos números. No entanto, conseguia identificar algumas cores, reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais e verbalizar as suas necessidades relacionadas com o bem-estar físico.

Após as observações e as intervenções já realizadas a este grupo, podemos afirmar que as crianças que frequentavam pela primeira vez a educação pré-escolar, de um modo geral, revelaram uma boa adaptação ao jardim de infância, pois manifestaram um bom relacionamento com as outras crianças. No entanto, contrariamente às crianças que já frequentavam a educação pré-escolar em anos anteriores, estas crianças não demonstraram ser autónomas nem participativas, sendo que não possuíam as competências básicas para a sua faixa etária.

De uma maneira geral, o grupo de crianças caracterizava-se por possuir algumas dificuldades ao nível da linguagem, do cumprimento de regras de convivência social e da resolução de situações de conflito de forma autónoma.

Tendo em conta os processos individuais das crianças, verificámos que a maioria destas estavam inseridas num meio socioeconómico considerado baixo.

4.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Caracterização do Meio Envolverte

A escola de estágio estava integrada numa outra escola, sendo que se localizava no centro de uma freguesia do concelho de Ponta Delgada.

Esta freguesia caracterizava-se por ser tipicamente urbana, uma vez que possuía várias zonas urbanas e alguns espaços físicos agradáveis. Na mesma podíamos encontrar diversos serviços, instituições e grupos, tais como: a junta de freguesia, a casa do povo, o serviço de correios, a Igreja Paroquial, o supermercado Sol Mar, o centro de saúde, o grupo folclórico, o grupo dos escuteiros, o rancho de romeiros, as associações desportivas, entre outras entidades e áreas recreativas.

As principais bases de subsistência dos residentes desta freguesia eram os serviços do setor primário e secundário. Contudo, devido ao aumento da qualificação de alguns habitantes, a maioria dos agregados familiares estavam ligados ao setor terciário.

Em geral, os habitantes desta freguesia possuíam uma grande heterogeneidade social, económica e cultural. Nesta freguesia encontrava-se famílias estáveis com um bom nível de vida e formação, mas também era possível encontrar-se famílias desestruturadas, pois as mesmas possuíam baixos níveis de escolaridade e fracos recursos socioeconómicos. Acresce que estes problemas nem sempre criam condições para que os pais/encarregados de educação possam apoiar o desenvolvimento de competências dos seus educandos.

Na verdade, é fundamental ter-se em conta que durante o Estágio Pedagógico II os alunos estiveram sujeitos aos diferentes fatores mencionados anteriormente, essencialmente, ao nível socioeconómico existente no meio onde estavam inseridos. Estes fatores influenciaram, positiva e negativamente, a dinâmica educativa.

Por último, é importante referirmos que este contexto nos remeteu para a adoção de estratégias na nossa prática pedagógica, nomeadamente, para uma abordagem de temas ligados a problemas sociais, proporcionando um ambiente educativo promotor do desenvolvimento moral autónomo dos alunos.

4.2.2. Caracterização da Escola

A escola de estágio englobava dois níveis de ensino, nomeadamente, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta era uma escola pública que possuía um edifício do tipo P3. Este tipo de edifício integrava um conjunto de características arquitetónicas que eram realmente relevantes do ponto de vista pedagógico, tal como será referido posteriormente. De uma maneira geral, a escola caracterizava-se por ser bem equipada e encontrar-se em bom estado de conservação.

Segundo o Projeto Educativo de Escola e o Regimento Interno do ano letivo 2017/2018, este estabelecimento de ensino integrava doze salas agrupadas em núcleos de quatro salas, três gabinetes de apoio, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete administrativo, uma cozinha, um refeitório, um polivalente e um recreio que era composto por uma área que comportava três espaços distintos. Este edifício contava ainda com diversas instalações sanitárias. Torna-se ainda importante referir que estava a ser

construído um pavilhão polidesportivo que iria ser utilizado tanto pela escola como pela comunidade.

Das doze salas de atividades/aula, quatro encontravam-se destinadas à Educação Pré-Escolar e oito ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em geral, as mesmas caracterizavam-se por reunirem as condições necessárias ao bom funcionamento de um ambiente educativo, tal como também os restantes espaços da escola.

De acordo com a caracterização apresentada, é importante referirmos que algumas das valências foram aproveitadas no decorrer das práticas pedagógicas, sendo estas: um dos corredores da escola, onde construímos um cantinho com ecopontos, permitindo assim abordar conteúdos como a Educação Ambiental e os valores que lhe estão associados; o polivalente, que permitiu realizarmos com os alunos diversos jogos que desenvolveram o espírito cooperativo entre eles; e a cozinha e o refeitório, onde confeccionámos algumas receitas e, posteriormente, concretizámos momentos de partilha com a outra turma do 4.º ano, desenvolvendo assim o espírito de partilha dos alunos.

Neste edifício também se encontrava em funcionamento o A.T.L. (Atividades de Tempos Livres), particularmente, após o término das atividades letivas. O mesmo utilizava o refeitório, a biblioteca, o polivalente e os recreios, de forma a realizar as atividades programadas.

Considerando o Regimento Interno do ano letivo 2017/2018, o estabelecimento de ensino em questão contava com cinquenta e nove crianças da Educação Pré-Escolar e cento e quatorze alunos do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num total de cento e setenta e três crianças/alunos.

No que se refere ao corpo docente, era possível verificarmos que o mesmo era constituído por uma coordenadora de núcleo (educadora de infância), quatro educadoras titulares, oito professores/as titulares, uma professora de Inglês, um professor de Expressão Físico-Motora, uma professora de Educação Moral e Religiosa Católica, uma docente de apoio educativo do pré-escolar, uma docente de apoio educativo do 1.º ciclo do ensino básico, uma docente de apoio de necessidades especiais, uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta de fala.

Já no que diz respeito ao corpo não docente, esta equipa era composta por cinco assistentes operacionais e dois funcionários, ambos pertencentes aos programas “PROSA”, “RECUPERAR” e “FIOS”.

Por fim, torna-se importante referir que a escola contava com a colaboração de algumas entidades, sendo estas: Associação de Pais/Encarregados de Educação; Casa do

Povo; Unidade de Saúde; Junta de Freguesia; Câmara Municipal de Ponta Delgada; eventuais intervenientes.

4.2.3. Caracterização da Sala de Aula

De acordo com Zabalza (2001, citado por Teixeira & Reis, 2012), o espaço deve favorecer a aquisição de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Na sala de aula, os alunos e os professores interagem entre si e com os vários materiais pedagógicos (Arends, 1999). É neste sentido que este autor refere que a maneira como o espaço é organizado e usado afeta o ensino-aprendizagem e tem efeitos cognitivos e emocionais nos alunos. Assim sendo, a sua organização deve ser bem pensada, de forma a adaptar-se às necessidades dos alunos e a facilitar um ambiente promotor do desenvolvimento moral autónomo, tal como já referimos anteriormente.

A sala de aula (figura 5) situava-se no segundo piso do edifício da escola. Esta sala caracterizava-se por ser ampla e ter uma grande luminosidade, visto que existiam três grandes janelas. Acresce que se tratava de uma sala com ótimas condições, uma vez que possuía várias zonas de arrumação e mobiliário adequado à faixa etária dos alunos. Para além disso, a sala possuía diversos materiais pedagógicos, tendo os alunos acesso facilitado a diversos recursos, tais como: computador, quadros de giz, cartazes informativos, dicionários, livros escolares e material didático manipulativo.

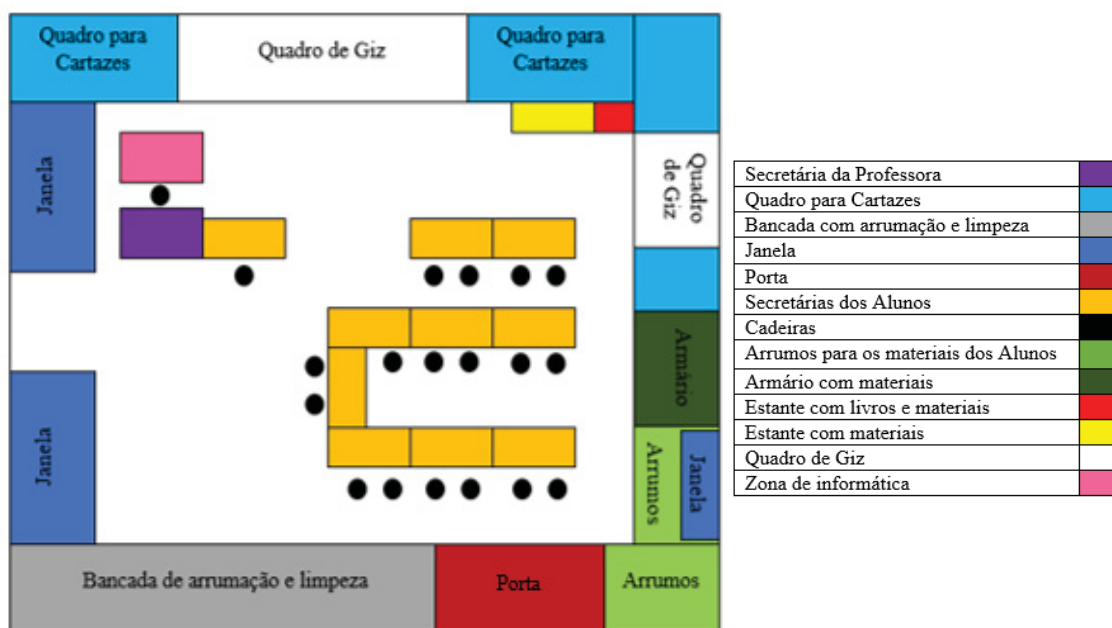


Figura 5: Planta da Sala de Aula da turma que frequentava o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na verdade, esta sala encontrava-se pensada e organizada de acordo com as necessidades educativas do grupo, sendo que proporcionava experiências significativas e integradas. É de salientar que, se necessário, a sala poderia ser alterada, de forma a existir uma melhor funcionalidade aquando da realização de algumas atividades.

4.2.4. Caracterização do Grupo de Alunos

Primeiramente, é importante salientar que as características individuais, o número, o sexo e as diferentes idades dos alunos, são fatores que influenciam o funcionamento do grupo, tal como já tínhamos verificado anteriormente.

O grupo com o qual desenvolvemos o estágio frequentava pela primeira vez o 4.º ano. Esta turma era constituída por treze alunos, sendo que dez eram do sexo feminino e três eram do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os oito e os nove anos, tal como podemos verificar na seguinte tabela 2.

Idades	Género	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano		Total
		Frequentavam pela 1.ª vez o 4.º ano	Já frequentaram o 4.º ano	
8 anos	Feminino	F	0	1
	Masculino	D	0	1
9 anos	Feminino	A, B, C, E, G, H, J, K e L	0	9
	Masculino	I e N	0	2
Total		13	0	13

Tabela 2: Tabela síntese da caracterização do grupo de alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste contexto, torna-se importante apresentarmos uma caracterização individual para cada aluno, tendo em conta alguns critérios, de forma a entendermos as suas facilidades e dificuldades no processo educativo.

O aluno A era responsável e interessado pelas atividades letivas, pois demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas. Era um aluno que conseguia muito facilmente cumprir as regras estabelecidas na sala de aula. Porém, apresentava algumas dificuldades

na comunicação oral, uma vez que era tímido. No entanto, o aluno conseguia participar algumas vezes, principalmente, quando era solicitado para tal.

O aluno B caracterizava-se por ser responsável e interessado pelas atividades letivas, uma vez que demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas. Acresce que era muito participativo e autónomo. Este aluno conseguia muito facilmente cumprir as regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno C conseguia ser responsável e interessado pelas atividades letivas, sendo que demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas. Este aluno conseguia muito facilmente cumprir as regras estabelecidas na sala de aula. Todavia, demonstrava algumas dificuldades na comunicação oral, uma vez que era muito tímido. Assim sendo, era um aluno muito pouco participativo.

O aluno D era pouco responsável e interessado pelas atividades letivas, pois demonstrava algumas dificuldades nas tarefas propostas. Era um aluno que estava diagnosticado com défice de atenção e concentração, sendo que raramente estava atento nas aulas e quase nunca participava. Além disso, possuía dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas na sala de aula. Este aluno recebia apoio educativo na área da Língua Portuguesa e da Matemática.

O aluno E caracterizava-se por ser muito responsável e interessado pelas atividades letivas, sendo que demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas. Além disso, era muito participativo e autónomo. Este aluno conseguia muito facilmente cumprir as regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno F era muito responsável e interessado pelas atividades letivas, uma vez que demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas. Acresce que era participativo e autónomo. Era um aluno que conseguia muito facilmente cumprir as regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno G era responsável e interessado pelas atividades letivas, demonstrando ter um desempenho suficiente. Este aluno, muitas vezes, conseguia ser participativo. Contudo, algumas vezes mostrava-se pouco responsável e autónomo. Era um aluno que conseguia cumprir algumas regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno H conseguia ser responsável e interessado pelas atividades letivas, sendo que demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas. Para além disso, era autónomo e participativo, sendo que se exprimia com muita facilidade. Este aluno conseguia sem dificuldades cumprir as regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno I era normalmente responsável e interessado pelas atividades letivas, demonstrando um desempenho suficiente. Para além disso, era um aluno participativo, mas que, por vezes, perturbava o bom funcionamento do ambiente de sala de aula. Neste sentido, possuía algumas dificuldades em cumprir as regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno J caracterizava-se por ser responsável e interessado pelas atividades letivas, sendo que demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas. Além disso, era muito participativo e autónomo. Este aluno cumpria muito facilmente as regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno K era responsável e interessado pelas atividades letivas, uma vez que demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas, principalmente nas que estavam relacionadas com o Estudo de Meio e com a Língua Portuguesa. Em contrapartida, apresentava dificuldades e alguma insegurança na área da Matemática e, por isso, possuía apoio educativo nesta área. Era um aluno participativo e autónomo e, além disso, conseguia cumprir as regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno L conseguia ser responsável e interessado pelas atividades letivas, demonstrando um bom desempenho nas tarefas propostas. No entanto, mostrava dificuldades e alguma insegurança na área da Matemática e, devido a esta situação, recebia apoio educativo nesta área. Contudo, tinha muita facilidade na área da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio. Acresce que era um aluno participativo, autónomo e que conseguia cumprir as regras estabelecidas na sala de aula.

O aluno M era responsável e interessado pelas atividades letivas, sendo que demonstrava um bom desempenho nas tarefas propostas. Era um aluno participativo, mas que conseguia, muitas vezes, perturbar o bom funcionamento do ambiente de sala de aula, demonstrando-se pouco concentrado. Neste contexto, ao nível do comportamento este aluno possuía várias dificuldades e, conseqüentemente, não conseguia cumprir algumas regras estabelecidas tanto na sala de aula como no recreio.

Tendo em conta as observações e avaliações realizadas ao desempenho dos alunos, constatou-se que o grupo revelava algumas fragilidades na área da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio. No entanto, a turma demonstrava mais potencialidades nas áreas das Expressões, da Educação Moral e Religiosa e da Cidadania.

Na área da Língua Portuguesa, os alunos demonstravam dificuldades e insegurança nos domínios da leitura e da escrita, particularmente na compreensão e produção de textos e também no cumprimento das normas gramaticais, de ortografia e de morfossintaxe.

Já na área da Matemática, a turma apresentava dificuldades na compreensão dos enunciados matemáticos, na resolução de alguns problemas de vários passos e também na realização do algoritmo da divisão.

No que se refere à área do Estudo do Meio, o grupo de alunos evidenciava dificuldades na memorização dos conceitos de alguns conteúdos, sendo que, por vezes, não conseguiam aplicá-los nas propostas de trabalho.

Por fim, torna-se importante referir que na área da Cidadania, apesar de os alunos apresentarem alguma facilidade nesta área, tal como já foi referido, alguns deles demonstravam algumas dificuldades no cumprimento de regras de convivência social e da resolução de conflitos de forma autónoma.

Acresce ainda que, de um modo geral, a maioria dos alunos conseguia terminar as tarefas solicitadas a tempo útil, sendo que demonstravam ser autónomos, participativos e responsáveis. No entanto, existiam outros alunos que precisavam de ser chamados à atenção e que necessitavam do apoio da professora para assim efetuarem os trabalhos, revelando pouca autonomia, participação e responsabilidade. Por último, é importante salientarmos que muitos dos alunos evidenciavam algumas dificuldades em cooperar uns com os outros durante as tarefas propostas.

No que concerne ao comportamento, é possível afirmar que a turma, por vezes, demonstrava-se agitada, uma vez que existiam algumas conversas e conflitos entre alguns alunos. Porém, conseguia-se gerir facilmente estas situações, tendo em conta algumas estratégias, alcançando assim um bom ambiente educativo.

Tendo em consideração os processos individuais dos alunos, alguns estavam inseridos num meio socioeconómico considerado baixo e outros estavam inseridos num meio socioeconómico médio.

Capítulo V – A Educação para Valores na Escola e na Família/Encarregados de Educação

5.1. Como concebem os Educadores/Professores a Educação para Valores?

Na linha de pensamento de Marques (1990), para uma verdadeira aprendizagem dos valores é necessário que o educador/professor seja um exemplo para as crianças/alunos e que tenha consciência do seu papel, permitindo que as mesmas se desenvolvam de competências na educação para valores.

Neste contexto, compreendemos que os profissionais de educação são um elemento imprescindível na vida das crianças/alunos. Assim sendo, considerámos fundamental entendermos as concepções das docentes cooperantes relativamente à educação para valores. Este ponto do trabalho ajudará a percebermos alguns aspetos que servirão de resposta ao nosso objetivo já proposto.

Nesta linha de ideias, recorreremos às entrevistas com o propósito de entendermos as concepções das docentes cooperantes acerca da educação para valores, tal como já tínhamos referido no capítulo III da parte I.

Importa realçarmos que o estudo foi realizado a duas docentes, especificamente, uma educadora cooperante e uma professora cooperante.

De seguida, procederemos à análise dos dados recolhidos através das entrevistas (anexo A), tendo em conta o sistema de categorias já apresentado no capítulo III da parte I, pois o mesmo permitiu organizar e reduzir a informação. É também essencial esclarecermos que este estudo se baseia na globalidade do conjunto das docentes e em função da variável, nível de ensino que lecionam.

No que se refere à dimensão *Finalidades de Educação*, foi possível entendermos que ambas as profissionais de educação defenderam a educação como um processo desenvolvimental. A educadora cooperante entendeu a educação como “[...] a transferência de geração para geração seguinte dos costumes, hábitos e valores de uma determinada comunidade.” e, ainda, como “[...] um processo contínuo do desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais de um indivíduo com o objetivo de se integrar na sociedade”. Além disso, entendemos que a mesma atribuiu grande importância à educação, justificando que “[n]o processo educativo em estabelecimentos de ensino, os conteúdos, as competências e as habilidades são transferidos para as crianças, jovens e adultos sempre com o objetivo de desenvolver o raciocínio dos alunos, ensinar a pensar sobre diferentes problemas, ajudar no crescimento intelectual e na formação de cidadãos capazes de interagir, enriquecer e transformar positivamente a sociedade”. Já a professora cooperante concebeu a educação como “[...] uma aprendizagem nas diversas dimensões: cognitiva, pessoal, sócia afetiva, motora e artística.”. Acrescenta-se que a mesma também atribuiu muita importância à educação, argumentando que “[...] o meu papel, enquanto professora, é desenvolver o aluno nas diferentes áreas do conhecimento e da aprendizagem, ajudando-o a construir-se num indivíduo autónomo, cívico, crítico, reflexivo e responsável.”. Assim sendo, percebemos

que ambas as docentes demonstraram que entendiam a educação como um processo de desenvolvimento de conhecimentos e competências atitudinais e valorativas.

Relativamente às suas concepções sobre a educação para valores, ambas as participantes se demonstraram coerentes nas suas respostas, uma vez que continuaram a defender a educação como um processo de desenvolvimental. Assim sendo, a educadora definiu a educação para valores como um “[...] processo de interação, tendo como principais intervenientes a família, os educadores e professores.” e a professora concebeu como “[...] um conteúdo que deve ser trabalhado e desenvolvido transversalmente nas diferentes áreas de conteúdo.”. Nesta linha de ideias, compreendemos que ambas as docentes conceberam a educação para valores como um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma. Ainda é importante salientarmos que as participantes reconheceram a pertinência de trabalhar a educação para valores na escola.

No que concerne à relação entre a educação e os valores, as participantes reconheceram a existência de uma ligação entre ambos. A educadora referiu que seria “[...] uma relação indissociável [...]”, uma vez que “[a]través da educação criamos e transmitimos valores.”. A professora afirmou que a educação e os valores “[...] estão intimamente ligadas porque todas as dimensões devem ser trabalhadas no aluno.” e, ainda, acrescentou que “[a] dimensão ética é trabalhada transversalmente.”.

No que diz respeito às suas opiniões sobre a participação dos pais/encarregados de educação nos processos da educação para valores, a educadora referiu que “[d]e uma forma geral, salvaguardando um ou outro caso, de ano para ano nota-se uma grande negligência no que diz respeito a educação, por parte dos pais.”, e acrescentou que “[a] transmissão de educação e valores é pouco visível, por parte dos pais, devido à sua falta de preocupação e relevância dada dos mesmos.”. A professora afirmou que dependeria do tipo de família, pois considerou que “[s]e é uma família socialmente estruturada obviamente que será uma família cooperante, se não o é com certeza que não o será e irá certamente dificultar o papel da escola neste processo.”. A mesma ainda justificou que esta falta de participação estava ligada à “[...] carência de alguns valores.”. Neste sentido, entendemos que ambas as participantes tentaram envolver os pais/encarregados de educação nos processos da educação para valores dos seus educandos, mas, certas vezes, algumas famílias não demonstraram preocupação para tal.

Já relativamente à forma como desenvolviam e articulavam as perspetivas dos pais/encarregados de educação com a escola, ambas as participantes referiram que tentaram proporcionar oportunidades para tal. A educadora salientou que durante o ano

concretizou um trabalho de articulação com os pais, mas que os mesmos se demonstraram “[...] pouco participativos e envolvidos no processo educativo.”. Já a professora defendeu que existiu oportunidade para este trabalho colaborativo, mas mencionou que “[d]ependerá das temáticas que são abordadas e da pertinência ou não do envolvimento dos mesmos no trabalho desenvolvido.”. Nesta linha de ideias, não percebemos muito bem como as mesmas articulam e desenvolvem as perspectivas das famílias com a escola, mas entendemos que existiu uma preocupação para tal, apesar de haver alguns pais/encarregados de educação que não se demonstraram envolvidos nesse processo educativo.

Por último, sobre os seus entendimentos do papel das crianças/alunos no desenvolvimento de um processo educativo para valores, as profissionais de educação reconheceram que as crianças/alunos detinham um papel importante, decisivo e ativo. A educadora cooperante justificou que “[p]erante as situações ocorridas as crianças deverão ter um papel ativo e envolvente de modo a interiorizarem os valores transmitidos.”. E a professora argumentou que é “[u]m papel importantíssimo.”, justificando que “[u]m aluno ético será com certeza um bom cidadão e um bom profissional e enriquecerá uma sociedade, que a meu ver se encontra carente de valores.”. Na realidade, podemos afirmar que a educadora e a professora apesar de preconizarem que a criança/aluno deve ter um papel ativo na sua educação para valores, não referem com clareza como deve ser manifestada essa proatividade.

Na dimensão *Concepções de Valores*, averiguamos que os participantes demonstraram diferentes concepções sobre os valores. Por um lado, a educadora cooperante mencionou que os valores eram “[...] um conjunto de características de uma determinada pessoa que determinam o seu comportamento e a maneira como interagem ao saber estar, ser e fazer com os outros indivíduos e com o meio ambiente.”. Assim sendo, compreendemos que a mesma perspetivou os valores como um conjunto de atitudes. Por outro lado, a professora cooperante referiu que os valores “[...] determinam a forma como se deve comportar e interagir com os outros.” e acrescentou que “[e]stão ligados à ética.”. Deste modo, percebemos que esta concebeu os valores como um conjunto de normas e regras sociais. Importa ainda referirmos que ambas as docentes atribuíram importância aos valores, sendo que a educadora justificou que “[...] eles são fundamentais na ação humana e são indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade e integração dos indivíduos na mesma.” e a professora argumentou que “[...] os valores estão subjacentes a uma conduta e um comportamento ético, social e

moralmente aceite.”. Compreendemos então que nenhuma das participantes defendeu os valores como características ideais que permitem aos sujeitos interpretar a realidade. E que, de certa forma, atribuem aos valores uma dimensão coerciva.

Achamos pertinente mencionarmos que, relativamente às suas concepções de educação para valores, ambas as docentes cooperantes se demonstraram coerentes nas suas respostas, uma vez que continuaram a defender os valores como atitudes e/ou como regras. Também importa realçarmos que as participantes continuaram a reconhecer a pertinência de trabalhar a educação para valores na escola.

No que concerne à dimensão *Que Valores* foi possível percebermos que ambas as docentes cooperantes referiram valores ético-morais. Relativamente aos valores que consideravam fulcrais desenvolver no processo educativo, a educadora cooperante destacou alguns valores, tais como a tolerância, a cooperação, a partilha, o respeito e a sensibilidade. Já a professora cooperante realçou os seguintes valores: a cooperação, o espírito de interajuda, a solidariedade, a tolerância e a amizade. Apuramos então que ambas as docentes cooperantes salientaram dois dos mesmos valores, nomeadamente, a tolerância e a cooperação. No nosso entender, a indicação destes valores prende-se com o facto de vivermos numa sociedade global e axiologicamente plural que exige às crianças/alunos que sejam cidadãos colaborativos e tolerantes em prol do bem-estar comum.

No que se refere aos temas que consideravam importantes abordar sobre a educação para valores, a educadora salientou várias temáticas, especificamente, a “Identidade”, a “Educação Sexual”, a “Alimentação Saudável”, a “Higiene Alimentar”, o “Corpo Humano”, a “Higiene Corporal”, a “Família”, o “Meio Ambiente” e a “Reciclagem”. A professora destacou apenas uma temática, sendo esta a “Indisciplina”.

Na dimensão *Metodologias de Educação para Valores*, compreendemos que a educadora cooperante referiu que promovia os valores através de uma abordagem transversal, recorrendo, para o efeito, a estratégias de exploração reconstrutiva, uma vez que favoreciam a clarificação de valores e o conflito sociocognitivo das crianças. Como forma de exemplo, apresenta-se as afirmações ditas pela educadora quando explica como promovia a educação para valores: “[...] durante a resolução de conflitos, através do exemplo e na conduta diária e também através de histórias, lengalengas, canções, poemas, entre outros.”. A professora cooperante afirmou que promovia a educação para valores através da seguinte metodologia: “[d]iálogos em que se trabalhe a resolução de conflitos.”. Concluimos então que a professora, tal como a educadora, privilegiava o

desenvolvimento moral autônomo, uma vez que recorria a uma das estratégias de exploração reconstrutiva.

Depois de uma interpretação e análise dos dados recolhidos e de uma comparação entre as concepções de ambas as docentes, é importante referirmos que, na maioria das dimensões e categorias, não verificamos muita diferença entre as suas visões sobre a educação para valores. Assim sendo, averiguamos que ambas as profissionais de educação cooperantes reconheceram a importância da educação para valores, vendo-a como um processo de desenvolvimento da consciência moral autônoma.

5.2. Como concebem as Famílias/Encarregados de Educação a Educação para Valores?

Na perspectiva de Ruiz e Vallejos (2001), para uma verdadeira aprendizagem dos valores é preciso que também exista um clima de afeto, aceitação e compreensão que envolva a relação da escola com a família. Na realidade, a apropriação de valores pressupõe o processo de socialização que é iniciado pelas crianças/alunos no seu contexto familiar que vai sendo progressivamente desenvolvido ao longo da sua existência, pelo que a educação para valores prevê desde sempre uma relação de cooperação entre a escola, a família e a comunidade.

De acordo com Trillo *et al.* (2000), os valores vão-se formando de acordo com as influências e vivências que acontecem ao longo da vida dos indivíduos. As mesmas ocorrem na própria família e continuam através do ambiente sociocultural. Desta forma, os valores podem ser permanentemente aprendidos, melhorados, alterados e (re)construídos e, por isso, devem ser ensinados.

Atendendo ao papel que a família desempenha no processo de construção axiológica das crianças/alunos, considerámos pertinente compreender como é que os pais/encarregados de educação concebiam a educação para valores, que valores consideravam importantes ensinar às crianças/alunos e como entendiam o papel da escola na formação dos valores.

Deste modo, recorreremos ao inquérito por questionário (anexo B) com o propósito de compreendermos as concepções das famílias acerca da educação para valores, tal como já tínhamos mencionado no capítulo III da parte I.

Este estudo foi realizado a 39 indivíduos, particularmente, a 19 pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar e a 20 pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Através da análise da figura 1 do anexo B, nomeadamente, no que se refere aos pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar, na escola onde realizámos o Estágio Pedagógico I, verificamos que foram entregues 32 questionários. No entanto, apenas 19 pais/encarregados de educação responderam e entregaram os questionários e, portanto, é possível concluirmos que 13 pais/encarregados de educação não participaram neste estudo, uma vez que nunca entregaram os questionários.

Já através da figura 7 do anexo B, particularmente, no que diz respeito aos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico, na escola onde realizámos o Estágio Pedagógico II, compreendemos que foram entregues 24 questionários. Contudo, 20 pais/encarregados de educação responderam e entregaram os questionários e, por isso, concluímos que apenas 4 pais/encarregados de educação não participaram neste estudo.

Seguidamente, iremos proceder a uma análise aos dados recolhidos através dos questionários, tendo em conta o sistema de categorias já apresentado no capítulo III da parte I, uma vez que o mesmo permitiu reduzir e sistematizar a informação. É ainda essencial afirmarmos que este estudo se baseia na globalidade da amostra das famílias das turmas dos estágios e em função da variável, nível de ensino.

5.2.1. Caracterização dos participantes no estudo

Para compreendermos as conceções da família/encarregados de educação sobre a educação para valores, é necessário conhecermos o perfil da mesma.

Neste contexto, as figuras (anexo B) realizadas possibilitem concretizarmos a caracterização da família, tendo em conta os seguintes aspetos: idade, sexo, habilitações literárias, situação profissional e número de pais/encarregados de educação.

5.2.1.1. Família/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

Neste ponto do trabalho, apresentamos a caracterização dos participantes no estudo, com base no apuramento dos dados já referidos anteriormente, sendo estes realizados às famílias/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar.

Relativamente à idade dos inquiridos, verificamos que o intervalo de idades variava entre os 25 e os 44 anos. Assim sendo, importa realçarmos que a maioria dos inquiridos (6) detinham idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos e que 5 pessoas não responderam a esta questão ou os dados encontravam-se ilegíveis (confirmar [cf.] figura 2 do anexo B).

No que se refere ao género dos inquiridos, a maioria dos pais/encarregados de educação que responderam ao questionário eram do sexo feminino (14) e apenas 5 eram do sexo masculino (cf. figura 3 do anexo B).

Já no que diz respeito às habilitações literárias dos pais/encarregados de educação, é possível compreendermos que as mesmas variavam entre o 2.º ciclo do ensino básico (6.º ano) e o ensino superior (licenciatura). É de realçar que apenas 1 inquirido possuía o ensino superior (licenciatura) e, além disso, na sua maioria os pais/encarregados de educação detinham o 3.º ciclo do ensino básico (4 inquiridos com o 9.º ano e 1 pessoa com o 7.º ano) e o ensino secundário (5 pessoas com o 12.º ano). Além disso, 5 inquiridos não responderam a esta questão ou os dados encontravam-se ilegíveis (cf. figura 4 do anexo B).

No que concerne à situação profissional dos inquiridos, averiguamos que os mesmos mencionaram diferentes situações profissionais. Destaca-se que a maioria dos inquiridos se encontravam a exercer uma das situações profissionais referidas (11), sendo que apenas 4 pais/encarregados de educação estavam desempregados(as) ou eram domésticos(as) (2). Acresce ainda que a situação profissional mais ativa era a de Empregado(a) de Limpeza (4). Por fim, é de realçar que 2 inquiridos não responderam a esta questão ou os dados encontravam-se ilegíveis (cf. figura 5 do anexo B).

Dos 19 pais/encarregados de educação que participaram neste estudo, 4 eram pais/mães das crianças e 15 eram encarregados de educação (cf. figura 6 do anexo B). Podemos então compreender que a maioria dos questionários entregues foram

respondidos apenas pelos encarregados de educação, ou seja, apenas por um dos pais ou dos responsáveis das crianças.

5.2.1.2. Família/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta parte do trabalho, apresentaremos a caracterização do conjunto de participantes do estudo, com base no apuramento dos dados já referidos anteriormente, sendo estes realizados às famílias/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito à idade dos inquiridos, verificamos que o intervalo de idades variava entre os 30 e os 70 anos. Sendo assim, é importante referirmos que a maioria dos inquiridos (9) possuíam idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos (cf. figura 8 do anexo B).

Relativamente ao género dos inquiridos, compreendemos que dos 20 pais/encarregados de educação que responderam aos questionários metade diziam respeito ao sexo masculino (10) e a outra metade ao sexo feminino (10) (cf. figura 9 do anexo B).

No que se refere às habilitações literárias dos pais/encarregados de educação, percebemos que as mesmas variavam entre o 1.º ciclo do ensino básico (4.º ano) e o ensino superior (licenciatura). É fundamental referirmos que apenas 2 inquiridos possuíam o ensino superior (licenciatura) e outros 2 detinham o 2.º ciclo do ensino básico (6.º ano) e, além disso, na sua maioria os participantes (6) tinham o ensino secundário (12.º ano). Um dos inquiridos não respondeu a esta questão ou os dados encontravam-se ilegíveis (cf. figura 10 do anexo B).

Já em relação à situação profissional dos inquiridos, verificamos que os mesmos referiram diversas situações profissionais. Porém, realça-se que a maioria dos pais/encarregados de educação se encontravam a exercer uma das situações profissionais referidas (12), sendo que apenas 2 inquiridos estavam desempregados(as) e 1 era doméstico(a). Acresce ainda que 2 inquiridos já estavam reformados. Ainda é fundamental referirmos que 3 dos participantes não responderam à questão ou os dados encontravam-se ilegíveis (cf. figura 11 do anexo B).

Dos 20 Pais/Encarregados de Educação que participaram neste estudo, 7 eram pais/mães das crianças e 7 eram encarregados de educação. Importa acrescentarmos que 6 inquiridos não responderam a esta questão ou os dados encontrava-se ilegíveis (cf. figura 12 do anexo B).

5.2.2. Compreender as conceções da Família/Encarregados de Educação sobre a Educação para Valores

Após a caracterização dos participantes do nosso estudo, iremos debruçar-nos sobre as conceções e as representações dos familiares/encarregados de educação acerca da educação para valores. Assim sendo, iremos proceder à análise de várias tabelas e quadros (anexo B), que foram organizadas de acordo com o sistema de categorias já apresentado no capítulo III da metodologia.

5.2.2.1. Família/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

Relativamente à análise dos questionários realizados à família/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar, apresentaremos os dados, tendo em conta as dimensões e as categorias definidas no capítulo III da metodologia, tal como já tínhamos mencionado anteriormente.

No que diz respeito à dimensão *Finalidades de Educação*, através das conceções dos pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar sobre “Educação”, conseguimos compreender que 14 inquiridos consideraram que a educação era a instrução de conhecimentos, regras, atitudes e valores e somente 5 inquiridos defenderam que era um processo de desenvolvimento de conhecimentos e competências atitudinais e valorativas (cf. tabela 1 do anexo B).

Neste sentido, foi possível compreendermos que a maioria dos inquiridos conceberam a educação como uma instrução e não como um processo de desenvolvimento.

No que se refere à importância atribuída pelos pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar à “Educação”, 5 inquiridos consideraram “muito importante” e 14 inquiridos defenderam “extremamente

importante” (cf. tabela 2 do anexo B). Deste modo, percebemos que todos os participantes consideraram que a educação possuía um papel fundamental na vida dos indivíduos.

Com base nas justificações apresentadas pelas famílias, compreendemos que estas foram ao encontro das suas concepções de educação. A maioria dos inquiridos, realmente, consideraram a educação como uma instrução, visto que os mesmos referiram que a educação era a “[i]nstrução de conhecimentos, regras, atitudes e valores.” (inquirido n.º 3), assim como nos deram a entender que a educação tinha, de certa forma, uma dimensão prescritiva. Poucos inquiridos defenderam que a educação era um processo desenvolvimental. Assim, alguns pais/encarregados de educação entenderam que “[a] educação é muito importante para que haja um desenvolvimento favorável para as crianças, e para que têm uma boa percepção do que lhes é partilhado pelos pais e professores.” (inquirido n.º 9) e ainda afirmaram que “[a] educação é a base de tudo na vida de cada indivíduo, pois fornece e dota as pessoas de competências e valores que lhes garantem superar as diferentes etapas da vida.” (inquirido n.º 15).

Na globalidade, através das justificações apresentadas pelos pais/encarregados de educação, compreendemos que estes inquiridos valorizaram a educação como um processo de endoutrinação.

Na dimensão *Concepções de Valores*, através das concepções dos pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar sobre “Valores”, conseguimos perceber que 6 inquiridos afirmaram que os valores eram um conjunto de atitudes, 9 inquiridos defenderam que os valores eram um conjunto de normas e regras sociais e apenas 3 inquiridos consideraram que os valores eram características ideais que permitem aos sujeitos interpretar a realidade (cf. tabela 3 do anexo B).

Além disso, averiguamos que 1 inquirido assinalou a opção “d) outra” e, portanto, indicou a sua definição de “Valores”. Assim sendo, o mesmo salientou que os valores eram “[...] um conjunto de características que determinam cada pessoa ou várias pessoas” (inquirido n.º 17). Neste sentido, ficamos com algumas dúvidas relativamente à forma como este inquirido concebia os valores, pois a sua afirmação tanto pode indicar os valores como ideais que orientam a sua ação e o modo de interpretar a realidade, como também pode sugerir que os valores dizem respeito às atitudes que cada um assume. Neste contexto, ressaltamos a importância de se fazer entrevistas em detrimento dos questionários, pois as entrevistas ter-nos-ia permitido clarificar, *in loco*, a definição dada por este inquirido. No entanto, dado o número de entrevistas que teríamos de realizar e

atendendo à disponibilidade dos pais/encarregados de educação, não nos foi possível efetuar entrevistas.

Em síntese, a maioria dos pais/encarregados de educação das crianças associou aos valores as regras/normas sociais e as atitudes.

No que concerne à importância atribuída pelos pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar aos “Valores”, conseguimos averiguar que todos os participantes consideraram que os valores possuíam um papel fundamental na vida dos indivíduos. Assim, 10 inquiridos consideraram “muito importante” e 9 inquiridos defenderam “extremamente importante” (cf. tabela 4 do anexo B).

Tendo em consideração as justificações apresentadas pelas famílias, compreendemos que estas corresponderam às suas concepções de valores. Desta forma, a maioria dos inquiridos, efetivamente, defenderam os valores como regras e atitudes, visto que os mesmos afirmaram que os valores eram “[...] o que a nossa família incute em nós e nós tentamos inculcar nos nossos filhos. [...]” (inquirido n.º 12) e consideraram-nos “[...] importantes porque uma pessoa age de acordo com os valores.” (inquirido n.º 11), mas salientaram que “[o]s valores são espécie de princípios que nunca devemos passar por cima” (inquirido n.º 12). No entanto, poucos dos participantes defenderam que os valores eram ideais que permitem interpretar a realidade. Porém, os mesmos não justificaram a resposta, portanto, não é possível realizarmos uma análise a esta parte.

De uma maneira geral, através das justificações apresentadas pelos pais/encarregados de educação, entendemos que estes participantes valorizaram a presença dos valores como atitudes e/ou regras no processo educativo, concebendo este processo como endoutrinação.

Já relativamente às concepções dos pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar sobre os valores que consideravam fulcrais desenvolver no processo educativo e, conseqüentemente, à dimensão *Que Valores*, verificamos que nenhum dos inquiridos considerou os valores por nós indicados no questionário como “nada importante” nem como “pouco importante”, sendo que as suas considerações em relação aos valores foram de pelo menos “importante”. Com base no tratamento efetuado, nomeadamente, tendo em conta a escala de valores, determinamos que os valores da “Honestidade” (15) e do “Respeito” (15) foram os mais considerados como “extremamente importante” para a maioria da população em causa. Em contrapartida, o valor mais considerado como apenas “importante” foi o valor da “Tolerância” (7) (cf. tabela 5 do anexo B).

Em suma, todos os valores foram considerados importantes pelos familiares, sendo que os que obtiveram maior número de resposta foram a honestidade e o respeito.

No que se refere à relação entre a educação e os valores, a totalidade dos participantes realçaram a existência de uma ligação indissociável entre ambos (cf. tabela 6 do anexo B). Aquando a análise das suas justificações, percebemos que os mesmos mencionaram que “[...] não existe educação sem valores e vice-versa porque estão interligados, não faz sentido um sem o outro” (inquirido n.º 12) e, ainda, alegaram que “[a] educação cria valores.” (inquirido n.º 2).

Este processo de endoutrinação é corroborado pelos pais/encarregados quando na dimensão *Finalidades de Educação*, 12 inquiridos consideraram que a educação para valores era uma imposição de atitudes, regras e normas e somente 7 inquiridos defenderam que era um modo de promover o desenvolvimento do raciocínio moral (1) ou um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma (6) (cf. tabela 7 do anexo B).

Nesta linha de ideias, foi possível concluirmos que as famílias foram coerentes nas suas respostas. Na verdade, a maioria dos inquiridos conceberam a educação para valores como uma instrução e não como um processo de desenvolvimento, conceção esta que já tinha sido afirmada aquando as justificações que apresentaram para clarificar as conceções de educação.

No que concerne à importância atribuída pelos pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar à “Educação para Valores”, 5 inquiridos consideraram “muito importante” e 14 inquiridos defenderam “extremamente importante” (cf. tabela 8 do anexo B). Assim sendo, percebemos que todos os participantes consideraram que a educação para valores possuía um papel fundamental na vida dos indivíduos.

A maioria dos inquiridos justificaram a sua resposta e, uma vez mais, corroboraram as afirmações feitas nas questões anteriores, pois continuaram a dar indicadores de uma educação para valores sob o ponto de vista endoutrinador. Há, contudo, alguns pais que nas suas justificações reconheceram o educar para valores como um processo desenvolvimental. Uma vez mais verificamos que os pais são coerentes, pois também aqui conceberam os valores como atitudes e/ou regras, confundindo atitudes e valores, confusão esta que muitas vezes ocorre na generalidade da sociedade.

Por fim, importa salientarmos as sugestões de temas que as famílias gostariam que os educadores abordassem sobre a educação para valores. Sendo assim, os temas mais

apontados pelos pais/encarregados de educação foram: “Importância da Partilha”, “A Humanidade como um todo” e “Juntos somos melhores”. No entanto, os participantes também referiram diversos valores ético-morais, nomeadamente, “Partilha”, “Autonomia”, “Cooperação”, “Responsabilidade”, “Solidariedade”, “Justiça”, “Tolerância”, “Respeito”, “Honestidade”, “Generosidade” e “Amizade”. A sugestão de tema que os inquiridos mais referenciaram foi “Importância da Partilha”, especificamente, 2 participantes referiram esta temática. Já a sugestão de valores que os inquiridos mais aludiram foi o “Respeito”, particularmente, 5 familiares mencionaram este valor. Por último, é importante realçarmos que 13 pais/encarregados de educação não responderam à questão, ou seja, apenas 6 inquiridos responderam.

5.2.2.2. Família/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente à análise dos questionários realizados aos familiares/encarregados de educação e, à semelhança do que aconteceu no contexto da educação pré-escolar, apresentaremos os dados, tendo em consideração as dimensões e as categorias definidas no capítulo III da metodologia, tal como já referimos anteriormente.

No que concerne à dimensão *Finalidades de Educação*, através das conceções dos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico sobre “Educação”, conseguimos entender que 13 inquiridos defenderam que a educação era a instrução de conhecimentos, regras, atitudes e valores e somente 5 participantes consideraram que era um processo de desenvolvimento de conhecimentos e competências atitudinais e valorativas. Também é fundamental salientarmos que 2 familiares não responderam a esta questão ou os dados encontravam-se ilegíveis (cf. tabela 9 do anexo B).

Assim, concluímos que grande parte dos inquiridos conceberam a educação como uma instrução e não como um processo desenvolvimental, tal como também aconteceu com os pais/encarregados de educação das crianças da educação pré-escolar.

No que diz respeito à importância atribuída pelos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico à “Educação”, 1 familiar salientou “importante”, 6 inquiridos defenderam “muito importante” e 13 participantes consideraram “extremamente importante” (cf. tabela 10 do anexo B). Nesta

linha de ideias, entendemos que todos os participantes consideraram que a educação possuía um papel fundamental na vida dos indivíduos.

Nas justificações que apresentaram para esta importância, os pais/encarregados de educação manifestaram coerência, porque continuaram, maioritariamente, a evidenciar uma concepção de educação instrutiva/endoutrinadora: “[...] [i]ncutir, ensinar os valores, as atitudes e o respeito.” (inquirido n.º 31). Contudo, poucos dos participantes consideraram que a educação era um processo desenvolvimental, sendo que os mesmos justificaram que “[a] educação é fundamental no desenvolvimento da criança” (inquirido n.º 25) e, ainda, que “[a] educação é o pilar do desenvolvimento humano.” (inquirido n.º 22).

À semelhança do que aconteceu com os pais/encarregados de educação das crianças da educação pré-escolar, as famílias dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico também valorizaram a educação como um processo de endoutrinação.

Na dimensão *Concepções de Valores*, através das concepções dos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico sobre “Valores”, 5 inquiridos afirmaram que os valores eram um conjunto de atitudes, 5 inquiridos defenderam que os valores eram um conjunto de normas e regras sociais e apenas 6 inquiridos consideraram que os valores eram características ideais que permitem aos sujeitos interpretar a realidade. Também é fundamental referirmos que 2 familiares não responderam a esta questão ou os dados encontravam-se ilegíveis (cf. tabela 11 do anexo B).

Para além disso, apuramos que 2 inquiridos assinalaram a opção “d) outra” e, portanto, indicaram a sua definição de “Valores”. Sendo assim, os mesmos referenciaram que os valores eram “[s]er bem-educada, respeitar a professora, os colegas, as auxiliares e os familiares. Ser honesta e sempre que possível ajudar o próximo.” (inquirido n.º 25) e que “[o]s valores são fundamentalmente o respeito e aceitação das divergências de carácter dos seres humanos e a sua aceitação e respeito mútuo.” (inquirido n.º 29). Neste contexto, compreendemos que estes participantes defenderam os valores como atitudes.

Em termos gerais, e à semelhança do que aconteceu com as famílias das crianças da educação pré-escolar, a maioria dos pais/encarregados dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico associou aos valores as atitudes e as regras/normas sociais.

No que se refere à importância atribuída pelos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico aos “Valores”, 3 inquiridos defenderam “importante”, 4 inquiridos consideraram “muito importante” e 13

inquiridos afirmaram “extremamente importante” (cf. tabela 12 do anexo B). Desta forma, compreendemos que todos os participantes defenderam que os valores possuíam um papel fundamental na vida dos indivíduos.

Tendo em consideração as justificações apresentadas pelas famílias, compreendemos que estas corresponderam às suas concepções de valores. Sendo assim, a maioria dos inquiridos, realmente, defenderam os valores como regras e atitudes, visto que os mesmos afirmaram que os valores eram fundamentais e que “[...] a criança aprende a ter uma boa atitude, a ter ideias por si mesma, seguindo todas as regras necessárias que lhe foi ensinadas.” (inquirido n.º 21) e, ainda, “[p]ara mim os valores são muito importantes desde a infância porque as nossas atitudes são o nosso reflexo na comunidade” (inquirido n.º 20). Porém, poucos dos participantes consideraram que os valores eram ideais que permitem interpretar a realidade. Contudo, os mesmos não justificaram a resposta, portanto, não é possível realizarmos uma análise a esta parte.

Em geral, através das justificações apresentadas pelos pais/encarregados de educação, entendemos que estes participantes valorizaram a presença dos valores como atitudes e/ou regras no processo educativo, concebendo este como um processo de endoutrinação. Assim, concluímos que estes inquiridos possuem a mesma concepção de valores que as famílias das crianças do pré-escolar.

Já relativamente às concepções dos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico sobre os valores que consideravam fulcrais desenvolver no processo educativo e, particularmente, à dimensão *Que Valores*, averiguamos que nenhum dos inquiridos avaliou nenhum dos valores como “nada importante” nem como “pouco importante”, sendo que as suas considerações em relação aos valores foi de pelo menos “importante”. Tendo em conta o tratamento realizado, particularmente, a escala de valores, determinamos que o valor do “Respeito” (15) foi o mais considerado como “extremamente importante” para a maioria da população em causa. Todavia, os valores mais considerados como apenas “importante” foram os valores da “Autonomia” (10) e da “Cooperação” (10) (cf. tabela 13 do anexo B).

Em síntese, todos os valores foram considerados importantes pelos familiares, sendo que o que obteve maior número de resposta foi o respeito. Assim, podemos concluir que este valor também foi defendido como “extremamente importante” pelos pais/encarregados de educação das crianças do pré-escolar.

Tal como defenderam as famílias das crianças do pré-escolar, a totalidade dos pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico também

reconheceram a existência da relação indissociável entre a educação e os valores (cf. tabela 14 do anexo B). Mais acrescenta-se que os participantes fundamentaram a sua resposta, afirmando que: “[...] se não houver educação não existe valores.” (inquirido n.º 27), “[a] educação leva ao desempenho dos valores.” (inquirido n.º 23) e que “[a]través da educação se transmitem valores e pode-se aprender os valores a partir da educação.” (inquirido n.º 33).

Este processo de endoutrinação não é corroborado pelos pais/encarregados de educação quando na dimensão *Finalidades de Educação*, 13 inquiridos defenderam que a educação para valores era um modo de promover o desenvolvimento do raciocínio moral (3) ou um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma (10) e somente 4 inquiridos consideraram que era uma imposição de atitudes, regras e normas (cf. tabela 15 do anexo B). Também é importante acrescentarmos que 3 pessoas não responderam a esta questão.

Contrariamente ao que aconteceu com as famílias das crianças do pré-escolar, apuramos que os pais/encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico não foram coerentes nas suas respostas. Na verdade, a maioria dos inquiridos conceberam a educação para valores como um processo de desenvolvimento e não como um processo de instrução, conceção esta que não foi defendida aquando as justificações que apresentaram para clarificar as suas conceções de educação, uma vez que tinham defendido a educação como uma instrução/endoutrinação.

No que diz respeito à importância atribuída pelos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico à “Educação para Valores”, 4 inquiridos afirmaram “importante”, 5 inquiridos consideraram “muito importante” e 9 inquiridos defenderam “extremamente importante” (cf. tabela 16 do anexo B). Nesta linha de ideias, percebemos que todos os participantes consideraram que a educação para valores possuía um papel fundamental na vida dos indivíduos.

A maioria dos inquiridos mencionaram justificações referentes a uma educação endoutrinadora e aos valores como atitudes e/ou regras e os restantes defenderam justificações alusivas a uma educação desenvolvimental e aos valores como ideais que permitem interpretar a realidade. Deste modo, podemos afirmar que estes pais/encarregados de educação revelaram alguma incoerência, uma vez que quando definiram a educação para valores a concebiam como um processo desenvolvimental.

Importa ainda referirmos as sugestões de temas que a família gostaria que os professores abordassem sobre a educação para valores. Sendo assim, os temas mais

apontados pelos pais/encarregados de educação foram: “Bullying”, “Drogras”, “Roubo”, “Violência”, “Direitos e deveres dos cidadãos”, “O valor da vida”, “A importância do Respeito”, “Saber brincar e perder” e “A importância de todas as profissões”. Porém, os inquiridos também mencionaram diversos valores ético-morais, nomeadamente, “Respeito”, “Amizade”, “Educação”, “Honestidade”, “Justiça”, “Tolerância”, “Responsabilidade” e “Cooperação”. Assim, a sugestão de tema que os inquiridos mais aludiram foi “Bullying”, particularmente, 5 participantes mencionaram esta temática. Já a sugestão de valores que os familiares mais referenciaram foi o “Respeito”, especificamente, 5 inquiridos referiram este valor. Tal como já averiguamos anteriormente, este também foi o valor mais mencionado pelas famílias das crianças da educação pré-escolar. Por último, é fundamental referirmos que apenas 6 inquiridos não responderam a esta questão.

5.2.1. Refletindo sobre as concepções de Valores da Família/Encarregados de Educação

Após a interpretação e análise dos dados recolhidos, importa referirmos que, na maioria das dimensões e categorias, não verificamos muita diferença entre os resultados obtidos. No entanto, tal como já salientamos, a grande diferença verificou-se no facto de os familiares das crianças que frequentavam a educação pré-escolar terem sido sempre coerentes ao longo das suas respostas e justificações apresentadas ao longo do questionário, considerando a educação para valores importante e defendendo-a, na sua maioria, como uma imposição de atitudes, regras e normas, mas a verdade é que o mesmo não aconteceu com a maioria dos familiares dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Em traços gerais, os familiares dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico apesar de defenderem a educação para valores como um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma ou como um modo de promover o desenvolvimento do raciocínio moral, não consideraram que a educação seja um processo desenvolvimental. Através dos argumentos que apresentaram nas suas justificações, percebemos que os mesmos defenderam a educação para valores como instrução e não como um processo de desenvolvimento, tal como tinham indicado.

De uma maneira geral, e tendo em conta tudo o que já foi referido, compreendemos que todos os familiares reconheceram a importância da educação para

valores, mas na sua maioria conceberam a mesma como imposição de atitudes, regras e normas. É possível concluir que é crucial que exista um envolvimento das famílias no processo escolar e no desenvolvimento das crianças/alunos, uma vez que as mesmas possuem um papel importantíssimo nestes domínios. Assim sendo, é necessário que a escola, os profissionais de educação e os familiares demonstrem interesse em fortalecer este envolvimento, promovendo mais momentos que os aproximem. A escola deve proporcionar momentos que permitam uma reflexão e uma (re)construção das conceções das famílias sobre a educação para valores, fazendo-as reconhecer que possuem um papel extremamente importante no desenvolvimento dos seus educandos e que o educar para valores é um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma. Este facto é essencial, porque apesar de a escola favorecer este aspeto nas crianças/alunos, também é fundamental que este desenvolvimento seja proporcionado pela família, uma vez que a mesma possui um papel ativo no desenvolvimento das crianças/alunos.

Ramiro Marques (2001, p. 12) afirma que:

[...] não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos.


Sendo assim, a relação entre a família e a escola possui tanto de inevitável como de construído (Alarcão, 2006), pois apesar de estarem privados um do outro, devem desenvolver uma ligação que favoreça o desenvolvimento das crianças/alunos.

Capítulo VI – Trilhando um percurso reflexivo sobre as práticas pedagógicas em contextos de estágio












6.1. Educação Pré-Escolar















Ao longo do Estágio Pedagógico I foram planificadas e implementadas diversas atividades curriculares, tendo em conta as áreas, os domínios e os subdomínios de conteúdo contemplados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, seguidamente será apresentado e analisado um quadro síntese destas mesmas atividades, sendo que neste serão destacadas

algumas das atividades no âmbito da temática deste relatório e, posteriormente, dada à contingência do número de páginas que nos é imposta para a realização deste trabalho, será feita uma descrição detalhada de três atividades que consideramos exemplificativas do nosso trabalho desenvolvido na educação para valores.

O quadro 2, que se segue, representa uma síntese das atividades realizadas ao longo do estágio no âmbito da educação pré-escolar e está organizado de acordo com a calendarização, ou seja, as intervenções e respectivas datas e atividades e, ainda, com as diferentes áreas/domínios/subdomínios de conteúdo. Para uma melhor compreensão do quadro, é fundamental esclarecermos que assinalamos com o símbolo “*” as intervenções realizadas juntamente com o outro elemento do par pedagógico e, ainda, indicamos com o símbolo “” as atividades desenvolvidas no âmbito da temática *A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* em aprofundamento neste Relatório de Estágio. É, ainda, importante salientarmos que atribuímos uma cor a cada uma das áreas/domínios/subdomínios de conteúdo, sendo que em cada linha os tons mais escuros correspondem às áreas/domínios/subdomínios que estiveram em foco na respetiva atividade e os tons mais claros representam as áreas/domínios/subdomínios associadas em cada atividade. Por fim, clarificamos que as atividades correspondem, na verdade, a macro atividades, pois as diferentes atividades foram realizadas tendo em conta as diversas temáticas/conteúdos do currículo e, portanto, achamos por bem organizar as nossas atividades em macro atividades.

Quadro 2: Síntese das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar

Calendarização			Áreas/Domínios/Subdomínios de conteúdo										
Intervenção	Data	Atividade	Formação Pessoal e Social	Conhecimento do Mundo	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Educação Motora	Expressão e Comunicação					
								Artes Visuais	Dramatização	Música	Dança		
1. ^a Intervenção	2, 3 e 4 de outubro*	1. ^a 											
		2. ^a 											
		3. ^a											
		4. ^a 											
		5. ^a 											
		6. ^a											
		7. ^a 											
		8. ^a 											
2. ^a Intervenção	9, 10 e 11 de outubro	9. ^a 											
		10. ^a 											
		11. ^a 											
		12. ^a 											
		13. ^a 											

		14. ^a 									
		15. ^a 									
		16. ^a 									
3. ^a Intervenção	23, 24, 25, 26, 27, 30 e 31 de outubro	17. ^a 									
		18. ^a 									
		19. ^a 									
		20. ^a 									
		21. ^a 									
		22. ^a									
4. ^a Intervenção	20, 21, 22, 23 e 24 de novembro	23. ^a 									
		24. ^a 									
		25. ^a 									
		26. ^a 									
5. ^a Intervenção	4, 5, 6, 11, 12 e 13 de dezembro*	27. ^a 									
<p>O símbolo “*” refere-se às intervenções realizadas com o outro elemento do par pedagógico.</p> <p>O símbolo “” corresponde às atividades desenvolvidas no âmbito da temática do Relatório de Estágio.</p>											

Apreciação de cada item:

Competências	Cores									
	Azul	Verde	Vermelho	Laranja	Amarelo	Rosa	Roxo	Castanho	Preto	
Competência Foco										escuro
Competência Associada										claro

Tal como é possível averiguarmos, a nossa ação na educação pré-escolar compreendeu cinco intervenções, totalizando vinte e quatro dias de prática pedagógica. Estas intervenções foram organizadas e fundamentadas em sequências didáticas e foram alvo de avaliação e reflexão.

Com a análise do referido quadro, também compreendemos que foi realizado um total de vinte e sete macro atividades nas diferentes áreas/domínios/subdomínios curriculares, sendo que dentro destas mesmas atividades concretizámos diversas micro atividades. Porém, este quadro nem sempre contempla as atividades do acolhimento nem as de trabalho autónomo nas áreas da sala de atividades.

Através do quadro 2 percebemos que a maioria das atividades foram concretizadas tendo em conta a temática deste Relatório de Estágio, nomeadamente, vinte e quatro macro atividades. Neste sentido, é possível verificarmos a grande incidência da área da Formação Pessoal e Social, sendo esta uma das prioridades assumidas para a nossa ação.

Em contrapartida, verificamos que o domínio da Educação Motora foi o menos abordado, mas esta situação justifica-se pelo facto de ser o professor da escola a realizar estas aulas, sendo que apenas no final do ano tivemos a oportunidade de trabalhar mais este domínio por causa dos ensaios das coreografias de final de ano alusivas ao Natal. Contudo, algumas vezes aproveitámos o recreio para realizarmos alguns jogos que envolvessem os valores, uma vez que os alunos demonstravam um grande interesse em estar connosco nestes momentos.

De uma forma geral, tivemos o propósito de promover diversas atividades ativas e significativas nas diferentes áreas, domínios e subdomínios de conteúdo, tendo em conta as temáticas presentes no currículo (anexo D e F), possibilitando às crianças a vivência e a (re)construção de valores. Torna-se ainda fundamental referirmos que tivemos em consideração algumas macro estratégias para cada área, domínio e subdomínio curricular (anexo E).

Na verdade, entendemos que a educação para valores deve ser intencionalmente planificada, possibilitando uma integração curricular que promova os valores. Assim, compreendemos que o educar para valores deve ocorrer através de um diálogo interdisciplinar e integrado entre todos os elementos educativos, auxiliado pela utilização de estratégias de exploração reconstrutiva, uma vez que as mesmas potenciam o desenvolvimento moral autónomo. No nosso entendimento, importa esclarecermos que o nosso processo educativo para valores ocorreu de forma intencional e integrada e, além

disso, tivemos em consideração não só os valores como conteúdos, mas também os valores na sua dimensão procedimental e atitudinal.

A primeira intervenção foi realizada juntamente com o outro elemento do par pedagógico e decorreu nos dias 2, 3 e 4 de outubro, tendo como temáticas “Estações do ano” e “Animais”. Nesta intervenção, foram desenvolvidas diferentes competências em várias áreas/domínios/subdomínios de conteúdo, tais como: a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática e o domínio da Educação Artística, particularmente, o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio da Dramatização, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança.

Destacamos as tarefas de rotina que foram inseridas, particularmente, o quadro de presenças, o quadro da contagem das presenças e faltas, o quadro dos dias da semana, o quadro do tempo e o quadro de aniversários. A verdade é que se sentiu a necessidade de criar quadros mais complexos, de forma a que as crianças fossem tendo a noção de vários conteúdos de diferentes áreas e, além disso, que fossem desenvolvendo algumas competências, tais como a responsabilidade e a autonomia. Portanto, ao longo de todas as intervenções iniciámos a aula com o acolhimento no tapete, tendo em conta as tarefas de rotina. Além disso, aproveitámos a temática “Os Animais” para introduzirmos os cuidados a ter com os animais para que as crianças fossem criando o respeito por eles e percebessem que os mesmos têm direitos. Neste sentido, foi criado, em conjunto com a turma, um cartaz com os cuidados que deveriam ter com os animais.

No que se refere à segunda intervenção, que decorreu nos dias 9, 10 e 11 de outubro, as temáticas trabalhadas foram “Higiene alimentar” e “Higiene oral”. Assim, ao longo desta intervenção trabalhou-se a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática e o domínio da Educação Artística, particularmente, o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio da Dramatização, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança.

Realçamos as restantes tarefas de rotina que foram introduzidas, nomeadamente, um aquário com peixes, três vasos com sementes (feijão, ervilha e batata), o quadro de tarefas, o quadro das áreas de atividades livres e o quadro das opiniões sobre o que gostaram ou não no dia de escola, promovendo assim o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia das crianças. Na realidade, durante o acolhimento o

encarregado do dia tinha de dar comida aos peixes e de regar as sementes, caso fosse necessário e, ainda, tinha de preencher o quadro de tarefas, verificando ao longo do dia se todas as tarefas tinham ou não sido realizadas. Relativamente ao quadro das áreas de atividades livres, o mesmo era preenchido antes das crianças irem para as áreas de atividades livres. Desta forma, cada criança escolhia a área que queria ir de acordo com o limite máximo de crianças por cada área. Através deste quadro pretendeu-se que as crianças realizassem atividades livres apenas na área escolhida naquele momento, respeitando as regras estabelecidas. Por último, o quadro das opiniões sobre o que gostaram ou não no dia de escola era preenchido no final do dia, sendo que através do mesmo as crianças tinham a possibilidade de dizer o que mais gostaram e o que menos gostaram no seu dia de escola. Assim sendo, este quadro promoveu a resolução de conflitos que existia na turma, possibilitando uma abordagem crítica e reflexiva dos valores associados às situações que surgiam.

Numa fase posterior, foi construído com as crianças um quadro de regras de sala de atividades através das opiniões das mesmas e, ainda, tendo conta a leitura de uma história e a interpretação de fotografias sobre a mesma. Neste sentido, as crianças tiveram a possibilidade de reconhecer diferentes estratégias para a resolução de problemas, adotando assim uma atitude crítica, interventiva e reflexiva. É ainda importante referir que se aproveitou a temática “Higiene Alimentar” para construirmos um quadro de regras de higiene alimentar, de forma que as crianças, autonomamente, conseguissem por em prática as regras estabelecidas.

Na terceira intervenção, desenvolvida nos dias 23, 24, 25, 26, 27, 30 e 31 de outubro, explorou-se as temáticas “Identidade”, “Corpo Humano”, “Higiene Corporal”, “Os 5 sentidos” e “Halloween”. Sendo assim, estiveram em destaque a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática e o domínio da Educação Artística, particularmente, o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança.

É importante salientar que se aproveitou as temáticas “Identidade”, “Corpo Humano” e “Os 5 sentidos” para abordar os valores da tolerância e do respeito pela diversidade, uma vez que não somos todos iguais. Estes valores foram abordados através da leitura, interpretação e reconto de histórias, de jogos, da construção do livro com as características individuais de cada criança, da montagem de puzzles, entre outras atividades. Além disso, aproveitou-se o tema “Higiene Corporal” para construirmos um

quadro de regras de higiene corporal, de forma a que as crianças, autonomamente, conseguissem por em prática as regras estabelecidas.

A quarta intervenção teve lugar nos dias 20, 21, 22, 23 e 24 de novembro, tendo por base as temáticas “Emoções”, “Valores” e “Meio Ambiente”. Nesta semana, foi privilegiado a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática e o domínio da Educação Artística, particularmente, o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio da Dramatização, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança.

No que diz respeito a esta intervenção, iremos realçar a exploração dos valores da partilha, da solidariedade, da generosidade, da amizade e da cooperação no dia Nacional do Pijama. Neste dia realizou-se a discussão de um dilema, concretizou-se a leitura, interpretação e reconto da história “A Mudança da Gatinha Egoísta” através de um flanelógrafo, construiu-se brinquedos através de materiais recicláveis e partilhou-se os mesmos e, ainda, construiu-se o Brasão de Turma.

Para além disso, trabalhou-se a temática “Emoções” através da exploração da história “Tudo o que nós sentimos”, da introdução de uma nova tarefa de rotina “quadro das emoções”, da exploração de várias emoções através da utilização de um dado e da construção do livro “As Emoções”, sendo que através destas atividades abordou-se, essencialmente, os valores da autonomia, da responsabilidade, do respeito, da tolerância e da honestidade. Relativamente ao quadro das emoções, todos os dias de manhã, especificamente, no momento de acolhimento, as crianças tinham de preencher este quadro, de acordo com a emoção que sentiam e justificando a sua escolha. Contudo, ao longo do dia as crianças poderiam alterar a sua escolha no quadro, tendo em conta as emoções que iam sentido, desde que continuassem a justificar as suas escolhas. Na verdade, este quadro permitiu que as crianças conseguissem resolver alguns conflitos entre si e, ainda, possibilitou que as mesmas clarificassem e (re)construíssem diferentes valores. Também é fundamental realçar que o livro construído pelas crianças se tornou muito importante, sendo que com mesmo as crianças expressaram através do desenho o que lhes fazia ficar alegres, tristes, espantados e zangados e, assim sendo, foi possível abordarmos algumas destas situações e dos valores associados a elas. Neste contexto, é fundamental que os jardins de infância valorizem o desenvolvimento emocional, pois “[...] as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas [...]” (2007, Freitas-Magalhães, citado por Catarreira, 2015, p. 29). Deste modo, o educador deve

atribuir importância às emoções, de forma a criar um “[...] bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida [...]” (2009, Franco, citado por Catarreira, 2015, p. 29).

Por fim, aproveitou-se a temática “Meio Ambiente” para abordar-se os valores do ambientalismo, do trabalho em equipa e da abertura de espírito através da exploração da história “A Salvação da Velha Macieira” com recurso ao avental de histórias, da construção de um painel e de desenhos sobre a história, da exploração da história “Xico, o campeão da reciclagem” com recurso ao Power Point, da construção do cantinho da Reciclagem e da realização de uma experiência científica sobre a poluição.

Relativamente à quinta intervenção, a mesma desenvolveu-se durante os dias 4, 5, 6, 11, 12 e 13 de dezembro juntamente com o outro elemento do par pedagógico, tendo como temas principais “Valores” e “Natal”. Através desta intervenção trabalhou-se a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática, o domínio da Educação Motora e o domínio da Educação Artística, particularmente, o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio da Dramatização, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança.

Nesta intervenção iremos salientar a leitura, interpretação e reconto da história “Uma estrela atrás da porta”, uma vez que através desta trabalhou-se alguns dos valores da época festiva, particularmente, o amor, a solidariedade e a partilha. Por fim, realça-se a festa final de ano, uma vez que com esta foi possível vivenciar os valores referidos.

Após uma explicação geral das intervenções educativas, e tendo em conta o constrangimento de limitação do número de páginas que nos é imposto para a realização deste Relatório, apresentar-se-á, de seguida, uma descrição e análise mais exaustiva a três atividades realizadas e dinamizadas no âmbito do Estágio Pedagógico I, consubstanciadas na educação para valores.

Torna-se ainda importante referirmos que para a planificação e implementação das atividades tivemos em conta as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, por forma a promovermos o desenvolvimento das crianças e fomentarmos aprendizagens das respetivas áreas de conteúdos. Além disso, atendemos aos diferentes níveis de aprendizagem e de comportamento das crianças, de modo a adequarmos as nossas práticas educativas às características da turma.

6.1.1. Atividade “O valor da partilha”

Nesta atividade, tivemos o intuito de abordar os valores relacionados com o Dia Nacional do Pijama, nomeadamente, a partilha e a solidariedade, sendo estes valores considerados, por alguns dos pais/encarregados de educação e pela educadora das crianças, como essenciais a desenvolver. Esta atividade permitiu trabalharmos a área da Formação Pessoal e Social, bem como o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o subdomínio das Artes Visuais.

O desenvolvimento desta atividade está ilustrado na figura que se segue (figura 6).



Figura 6: Atividade “O valor da partilha”

Legenda de figuras: a) criança a apresentar o seu peluche favorito; b) discussão do dilema; c) encarregado de educação de uma criança a apresentar e a partilhar fotografias e histórias; d) apresentação da história através da capa do flanelógrafo; e) leitura da história através do flanelógrafo; f) crianças a recontarem a história através do flanelógrafo; g) crianças a realizarem os exercícios de ioga; h) criança a construir o brinquedo; i) criança a decorar o seu brinquedo; j) brinquedos construídos pelas crianças; k) criança a partilhar o seu brinquedo com um colega; l) crianças a construírem o brasão de turma.

No dia anterior a esta atividade, solicitámos às crianças que no dia seguinte viessem para a escola vestidas com pijama, uma vez que iríamos celebrar o Dia Nacional do Pijama. As crianças adoraram a ideia e, ainda, perguntaram-nos se podiam trazer os seus peluches favoritos e nós, obviamente, aceitámos a sugestão.

No dia da atividade, em primeiro lugar, as crianças estiveram a apresentar os seus peluches favoritos e a contar algumas histórias relacionadas com os mesmos. Durante estas apresentações, compreendemos que as crianças, voluntariamente, tiveram vontade de partilhar estas histórias, pois sentiam-se muito entusiasmadas em estarem vestidas de pijama e muito satisfeitas por poderem trazer o seu peluche preferido para a escola. Assim, através deste momento compreendemos que já estavam a ser abordados, involuntariamente, alguns dos valores relacionados com o dia em questão. Deste modo, aproveitámos este momento de partilha para introduzir o Dia Nacional do Pijama, possibilitando assim uma clarificação dos valores associados a esse mesmo dia. Uma vez que este dia coincide com o Dia Internacional dos Direitos da Criança, lembrámos alguns direitos e deveres das crianças, assim, destaca-se que algumas crianças referiram que “[t]odas as crianças têm o direito de ter uma família, mas elas devem dar amor aos pais.”. Realçamos também que este dia assinala um dos direitos que todas as crianças deveriam ter, particularmente, o direito a uma família e ao conforto de um lar, isto é, ao sítio mais apropriado para vestir o pijama. Sendo assim, as crianças conseguiram perceber porque vieram vestidas de pijama para a escola, uma vez que o mesmo simbolizava o aconchego do lar.

Posteriormente, explorámos um dilema alusivo ao dia em questão, tendo em conta o valor da partilha e da solidariedade. Atendendo a que na idade pré-escolar os alunos se encontram no período pré-operacional caracterizado pela presença de cognitivas, particularmente, o egocentrismo e a irreversibilidade (Piaget, s.d., citado por Papalia & Olds, 1981), entendemos que seria pertinente abordarmos o valor da partilha.

Segue-se a apresentação do dilema explorado:

Dilema

A Joana e a Rita estão na mesma turma. A Joana é uma menina que tem muitos brinquedos e a Rita é uma menina que não tem brinquedos.

As duas meninas foram para o recreio e a Rita viu que a Joana estava muito feliz a brincar sozinha com os seus brinquedos. A Rita foi pedir à Joana se podia brincar com os brinquedos

dela e a Joana disse que sim. As duas meninas brincaram juntas e estavam muito felizes. Mas, a Rita pegou num brinquedo da Joana e levou-o para casa sem pedir autorização à colega.

No dia a seguir, a Joana perguntou à Rita se ela tinha levado para casa um dos seus brinquedos e a Rita disse que não. Depois disso, a Joana foi brincar sozinha com os seus brinquedos. A Rita viu a Joana a brincar e foi pedir se podia brincar com ela, mas a Joana ficou indecisa.

- O que deve fazer a Joana?

- O que deve fazer a Rita?

- A Rita deve devolver o brinquedo à Joana, apesar de não ter brinquedos para brincar?

- A Joana deve aceitar brincar novamente com a Rita, apesar de correr o risco da Rita levar novamente um dos seus brinquedos para casa sem pedir autorização à Joana?

Este dilema foi construído por nós, pois, em observações e intervenções já realizadas, verificámos que algumas crianças não partilhavam os seus brinquedos nem os da sala de atividades com os colegas e, algumas vezes, escondiam-nos para que os outros não pudessem utilizá-los. Neste sentido, aquando a exploração e discussão do dilema compreendemos que a maioria das crianças referiu que todos deveriam partilhar as suas coisas com os outros, mas que não deveriam mentir nem pegar nas coisas dos outros sem pedir autorização. Portanto, estas crianças defenderam que a Rita deveria devolver o brinquedo e pedir desculpa à Joana e a mesma deveria desculpá-la, continuando a partilhar os seus brinquedos com ela.

Segue-se um exemplo do que foi referido por algumas crianças durante a discussão do dilema:

Criança 1 – Eu acho que a Rita deve dar o brinquedo à Joana porque ela não devia mentir nem pegar no brinquedo da Joana sem perguntar a ela primeiro.

Criança 2 – A Rita tem de pedir desculpa à Joana, porque ela fez mal em mentir. E depois é que a Joana podia voltar a brincar com ela.

Criança 3 – E a Joana podia oferecer um brinquedo à Rita porque ela é pobre e os pais não têm dinheiro para comprar brinquedos.

Criança 4 – Nós devemos partilhar com os outros, mas mentir é muito feio!

Contudo, as restantes crianças partilharam da mesma opinião de que se deveria partilhar com os outros e que não se deveria mentir nem pegar nas coisas dos outros sem pedir autorização. Mas, estas crianças defenderam que a Rita deveria devolver o brinquedo e pedir desculpa à Joana e a mesma não deveria aceitar brincar com a Rita porque a ela poderia voltar a fazer o mesmo. Posteriormente, as crianças que defenderam

a ideia já referida, mudaram a sua opinião, defendendo assim que a Joana podia aceitar as desculpas, caso a Rita estivesse mesmo arrependida do que fez. No final, destaca-se uma criança que referiu que outras crianças da turma tinham atitudes parecidas às da Rita, mas que não deveriam ter, justificando que era muito importante partilhar. Desta maneira, através do diálogo estas crianças conseguiram refletir sobre as suas atitudes, reconstruindo assim os seus valores.

Apresentamos, de seguida, um exemplo do diálogo realizado pelas crianças sobre o dilema explorado:

Criança 5 – A Joana não devia partilhar os brinquedos com a Rita porque ela ia pegar nos brinquedos da amiga.

Criança 6 – Nós não devemos roubar as coisas aos outros! A minha mãe disse que é muito feio fazer isso.

Criança 7 – Mas a Rita se ficasse arrependida, a Joana podia brincar com ela.

Criança 5 – A Joana aceitava as desculpas e a Rita não podia fazer mais o que fez.

Criança 8 – Na nossa sala aqueles meninos fizeram coisas parecidas à Rita, mas eles não deviam fazer isso. Todos devemos partilhar e brincar juntos.

Criança 9 – Hoje eu percebi que é bom partilhar, não vou fazer mais aquilo porque sou teu amigo.

Criança 6 – Não podemos ser egoístas, temos de partilhar as coisas.

Tendo em conta os exemplos de diálogo das crianças sobre o dilema, entendemos que as mesmas deram importância ao valor da partilha e até mesmo ao da solidariedade.

Assim, de acordo com os argumentos das crianças, constatamos que o dilema potenciou, pelo conflito sociocognitivo, o desenvolvimento moral das mesmas. Na verdade, este momento permitiu que as crianças resolvessem situações de conflito de forma autónoma, dificuldade esta sentida pela maioria das crianças, tal como podemos averiguar na caracterização do grupo de crianças apresentada no capítulo IV. Acresce ainda que a resolução de conflitos é uma das metodologias utilizadas pela educadora na promoção da educação para valores, tal como já verificámos na análise da entrevista realizada à mesma, e, portanto, tentámos dar continuidade a esta estratégia.

Na linha do que afirmámos na parte I, nomeadamente, no capítulo I, a discussão de dilemas é uma das estratégias de exploração reconstrutiva que potencia a capacidade de expressão e de discussão de pontos de vistas diferentes, promovendo assim a (re)construção de valores. Assim, esta estratégia serviu para que as crianças conseguissem resolver situações de conflito e (re)construíssem os seus valores, uma vez que em

observações anteriores já tínhamos verificado que algumas crianças demonstravam dificuldades nestes aspetos. Além disso, este momento possibilitou o desenvolvimento da oralidade e do raciocínio das crianças, pois a verdade é que a turma precisava de fortalecer estas competências.

Consideramos que através do dilema também adotámos a estratégia da comunidade justa de Kohlberg. Como já se verificou no enquadramento teórico, esta estratégia permite que as crianças considerem situações da vida real, possibilitando que as mesmas tomem decisões de forma moralmente autónoma, vivenciando assim os valores (Power & colaboradores, 1989, citado por Menezes, 1998).

Após isso, recebemos a visita do encarregado de educação de uma criança da turma, sendo que este já tinha sido convidado para partilhar com a turma algumas particularidades, curiosidades e/ou histórias do seu educando. Assim sendo, o encarregado de educação da criança em questão partilhou estes aspetos com o grupo de crianças através da demonstração de diversas fotografias tanto da criança, da família como também do seu lar. Na realidade, a envolvimento da família nesta atividade escolar tornou-se uma mais valia, uma vez que a celebração do dia em questão está relacionada com a família e, conseqüentemente, com os valores e sentimentos referentes à mesma. É neste sentido que Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 18) afirmam que a participação da família “[...] é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo.” Desta maneira, cabe ao profissional de educação criar condições para essa participação, “[...] encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 18).

Seguidamente, foi concretizada a leitura, a interpretação e o reconto do livro “A Mudança da Gatinha Egoísta” através da utilização de um suporte de histórias diferente, nomeadamente um flanelógrafo, despertando assim o interesse das crianças. Através desta história foi possível trabalharmos os seguintes valores: o egoísmo, a partilha, a solidariedade e até mesmo a amizade e a responsabilidade, estabelecendo assim um diálogo integrado entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Formação Pessoal e Social. Relativamente aos novos dois valores abordados, nomeadamente a amizade e a responsabilidade, os mesmos também foram considerados pelos pais/encarregados de educação fulcrais a desenvolver no processo educativo, como podemos verificar na análise dos questionários já apresentada anteriormente. Importa ainda acrescentarmos que a estratégia de narração de histórias na promoção da educação para valores também foi uma metodologia destacada e valorizada pela educadora durante a entrevista. A

exploração destes valores permitiu que surgisse um pequeno debate sobre o egoísmo e a partilha, sendo que as crianças explicitaram o seu ponto de vista e descreveram situações da história que mostravam estes valores. Para além do pequeno debate, surgiu um pequeno dilema também sobre o egoísmo e a partilha, durante o qual as crianças tiveram a oportunidade de colocarem-se no lugar das personagens, justificando as atitudes que teriam de adotar, modificando assim a história. É também importante acrescentar que foi através destes momentos que as crianças tomaram consciência das atitudes menos corretas que estariam a adotar, sendo que algumas afirmaram que “[n]a nossa turma nós sentimos amizade uns pelos outros, mas algumas vezes não partilhamos as coisas.” e outras acrescentaram que “[à]s vezes também não somos responsáveis porque não arrumamos a nossa sala.”.

Na verdade, apostámos na estratégia da compreensão oral de narrativas, promovendo competências linguísticas e enriquecendo a imaginação e o espírito crítico do grupo de crianças. Sendo assim, o contar histórias “[...] é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem [...]” (Mateus *et al.*, s.d., p. 56). Segundo os mesmos autores, a utilização desta ferramenta incentiva a imaginação, o gosto e o hábito de leitura, a ampliação do vocabulário e a formação da sua personalidade, dos valores e das crenças. Além disso, as histórias permitem educar, instruir, socializar e desenvolver a inteligência e a sensibilidade (Mateus *et al.*, s.d.).

Depois de um relaxamento realizado através de alguns exercícios de ioga, as crianças construíram brinquedos através de alguns materiais, de forma a oferecerem os mesmos umas às outras, possibilitando assim um momento de partilha. A escolha deste momento deve-se ao facto de ter constatado em observações anteriores que as crianças possuíam algumas dificuldades em partilhar brinquedos e/ou outros materiais da sala de atividades. Desta maneira, através desta atividade as crianças tiveram a possibilidade de vivenciar o valor da partilha. Aquando a realização desta atividade notou-se o grande entusiasmo das crianças, pois as mesmas estavam a construir os seus próprios brinquedos. No momento da partilha dos brinquedos foi possível averiguarmos que as crianças que normalmente possuíam dificuldades em partilhar demonstraram-se animadas e participativas.

Por fim, o grupo de crianças construiu o “Brasão da Turma”. Primeiramente, em grande grupo, explicámos o que era um Brasão e, depois, decidimos em conjunto o que seria colocado no mesmo. Para tal, aproveitámos o que já tinha sido referido no momento

da história, ou seja, quando as crianças tomaram consciência de algumas atitudes menos corretas que adotavam. Assim, proporcionou-se um diálogo durante o qual permitiu a resolução de conflitos e a reflexão de valores. Para a realização desta tarefa as crianças foram divididas em grupo, sendo que algumas estiveram nas diversas áreas de atividades livres e outras estiveram a realizar esta tarefa. Torna-se importante referir que todas as crianças participaram na construção do Brasão. Por último, apresentámos o Brasão finalizado e afixámos o mesmo na nossa sala. Deste modo, esta tarefa promoveu o trabalho em equipa, dificuldade essa sentida por algumas das crianças e, ainda, possibilitou um processo de auto consciencialização de valores nas crianças. Além disso, esta tarefa permitiu interligar a área da Formação Pessoal e Social com o subdomínio das Artes Visuais.

A tarefa do “Brasão de Turma” foi inspirada na estratégia “Brasão de Armas Pessoal” apresentada por Valente (s.d.), sendo que esta tarefa permite uma clarificação de valores, possibilitando que as crianças consigam compreender melhor os valores e aprendam a importância dos mesmos.

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, este foi um dia educativo que possibilitou a promoção de valores, principalmente da solidariedade e da partilha e, ainda, uma aproximação entre a família e a escola. Deste modo, para a concretização desta atividade utilizámos algumas das estratégias de exploração reconstrutiva, essencialmente, a clarificação de valores, a discussão de dilemas, a comunidade justa e a narração de histórias, uma vez que pretendíamos desenvolver nas crianças uma consciência moral autónoma. Através de algumas tarefas adotámos uma abordagem curricular integrada, uma vez que tivemos em conta o envolvimento das experiências dos alunos, os diferentes conhecimentos das áreas de conteúdo e uma inclusão social.

6.1.2. Atividade “O valor do ambientalismo”

Com esta atividade tivemos o propósito de abordar os valores relacionados com a história “A Salvação da Velha Macieira”, nomeadamente, o ambientalismo, o trabalho em equipa e a abertura de espírito. Tendo em conta estes valores, importa salientarmos que tanto a educadora como alguns dos pais/encarregados de educação consideraram fulcral desenvolver a cooperação, isto é, o trabalho em equipa, no processo educativo, tal como podemos verificar através da análise da entrevista e dos questionários apresentada no capítulo V. Esta atividade possibilitou trabalharmos a área da Formação Pessoal e

Social, bem como o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio da música e o subdomínio da dança.

É importante que os jardins de infância valorizem a Educação Ambiental, pois esta é um instrumento de consciencialização que potencia a mudança comportamental, visando a preservação do meio ambiente. Deste modo, é fundamental incorporar esta temática nos currículos escolares, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos (Mello, s/d).

O desenvolvimento desta atividade está ilustrado na figura seguidamente apresentada (figura 7).



Figura 7: Atividade “O valor do ambientalismo”

Legenda de figuras: a), b) e c) leitura da história através do avental de histórias; d) crianças a realizarem o reconto da história através do avental de histórias; e) crianças a ensaiarem a canção, utilizando os instrumentos musicais ; f) criança a apresentar o seu desenho; g) painel construído pelas crianças; h) desenhos realizados pelas crianças.

A atividade teve início com a realização da leitura da história “A Salvação da Velha Macieira” através de um avental de histórias. É de salientar que diversificámos o suporte de contar histórias, de forma a continuarmos a despertar o interesse do grupo de crianças. Em jeito de síntese, esta história contava que os adultos de uma aldeia queriam cortar a macieira que já existia naquele local há muito tempo, para poderem construir um caminho-de-ferro, desenvolvendo assim a economia da aldeia. Todavia, as crianças não queriam cortar a árvore porque ela sempre deu muitos frutos e, por isso, arranjam um plano para impedir que os adultos cortassem a árvore. Numa fase seguinte, procedemos à interpretação da história e, neste momento, as crianças revelaram-se muito críticas e reflexivas em relação ao comportamento tanto dos adultos como também das crianças, afirmando que “[o]s adultos não devem cortar a macieira porque a árvore dava muitas maçãs.”, “[a]s crianças tiveram uma boa ideia porque arranjam um plano para salvar a árvore.” e “[n]ós devemos cuidar do ambiente!”.

Depois, foi realizado um reconto da história através do recurso já referido, possibilitando também que as crianças dramatizassem a história ou as partes mais importantes da mesma. Sendo assim, este momento permitiu que as crianças desenvolvessem a sua comunicação oral, uma vez que este era um grupo que necessitava de ser estimulado a este nível, dadas as suas dificuldades em formular frases coerentemente e em criar um raciocínio lógico. Além disso, este momento permitiu que as crianças ultrapassassem a sua timidez. Através do momento do reconto e da dramatização da história “A Salvação da Velha Macieira” notou-se que as crianças foram capazes de representar personagens e situações a partir de diferentes propostas, tendo em conta os valores abordados.

De uma maneira geral, as crianças conseguiram compreender facilmente a história e os valores presentes nesta. Através da história clarificámos os seguintes valores: o ambientalismo, o trabalho em equipa e a abertura de espírito. A exploração destes valores permitiu que as crianças se colocassem no lugar das personagens, justificando as atitudes que iriam adotar, modificando assim a história. Deste modo, foi através destes momentos que as crianças tomaram consciência das atitudes prejudiciais ao meio ambiente que estariam a adotar.

É possível verificarmos que adotámos a estratégia de leitura de histórias, uma vez que de acordo com Dohme (2011, citado por Santos, 2014), as histórias contribuem para a transmissão de valores, sendo que dão razão de ser aos comportamentos. Importa ainda referirmos que esta foi uma das metodologias para a promoção do educar para valores

referida e valorizada pela educadora, tal como podemos verificar na análise à sua entrevista realizada anteriormente no capítulo V.

Através da estratégia da narração de histórias, nomeadamente na linha de pensamento de Gomes (1995, citado por Santos, 2005) e de Santos (2005), foi possível adotarmos outras estratégias, sendo estas a clarificação de valores através do diálogo e a simulação de papéis. Atendendo ao nosso enquadramento teórico, compreendemos que através do diálogo as crianças conseguiram descobrir e elaborar valores e, também, que a simulação de papéis permitiu que as crianças entendessem diferentes pontos de vista e assumissem estes mesmos papéis.

Posteriormente, realizámos algumas atividades alusivas às Expressões Artísticas, pois o avental de histórias funcionou como um convite às Expressões. Primeiramente, foi explorado uma adaptação da canção “A árvore da montanha” e uma pequena coreografia sobre a mesma, sendo que as crianças também utilizaram alguns instrumentos musicais. Desta forma, o grupo de crianças teve oportunidade de interpretar com intencionalidade expressiva-musical a canção e de realizar movimentos de forma coordenada. A exploração da canção “A árvore da Montanha” e da respetiva coreografia foi um momento muito apreciado pelas crianças, uma vez que as mesmas adoraram utilizar os instrumentos musicais. Esta tarefa exigiu que as crianças ficassem atentas e concentradas, pois estas tiveram de utilizar os instrumentos musicais nos momentos certos. Além disso, este momento permitiu que as crianças partilhassem entre si os instrumentos. Esta escolha deveu-se ao facto de acharmos que a capacidade de algumas crianças era baixa e de termos constatado que algumas crianças possuíam algumas dificuldades em partilhar.

Seguidamente, foi concretizado um painel sobre a história, de forma que as crianças aplicassem diferentes técnicas de expressão plástica. Através deste momento as crianças ajudaram-se umas às outras, favorecendo a cooperação, uma vez que as mesmas possuíam algumas dificuldades em cooperar umas com as outras. Sendo assim, também foi possível verificarmos que todas as crianças conseguiram, sem dificuldades, explorar e realizar produções plásticas e utilizar diferentes elementos da linguagem plástica.

Aquando a realização do painel, cada criança também realizou um desenho sobre o que mais gostou na história e, depois, cada uma apresentou o mesmo, justificando a sua escolha. Foi possível compreendemos que as crianças construíram facilmente um desenho sobre o que mais gostaram na história, sendo que conseguiram explicar o mesmo através de argumentos lógicos.

Durante as apresentações dos desenhos, as crianças afirmaram que “[g]ostei mais da parte em que os meninos brincavam debaixo da macieira.”, “[g]ostei mais do plano dos meninos.”, “[e]u gostei que a árvore tivesse ido para outro lugar em vez de ir para o lixo.”, “[g]ostei mais da senhora a colher maçãs.”, “[g]ostei mais da árvore.”, entre outros argumentos. Assim, verificamos que as mesmas tiraram conclusões pertinentes da história e que demonstraram atitudes positivas para com o meio ambiente. Porém, destacou-se uma criança que desenhou a macieira a ser cortada por um adulto, justificando que a parte que mais gostou da história foi quando queriam cortar a árvore.

Observemos, agora, o desenho desta criança através da figura 8.

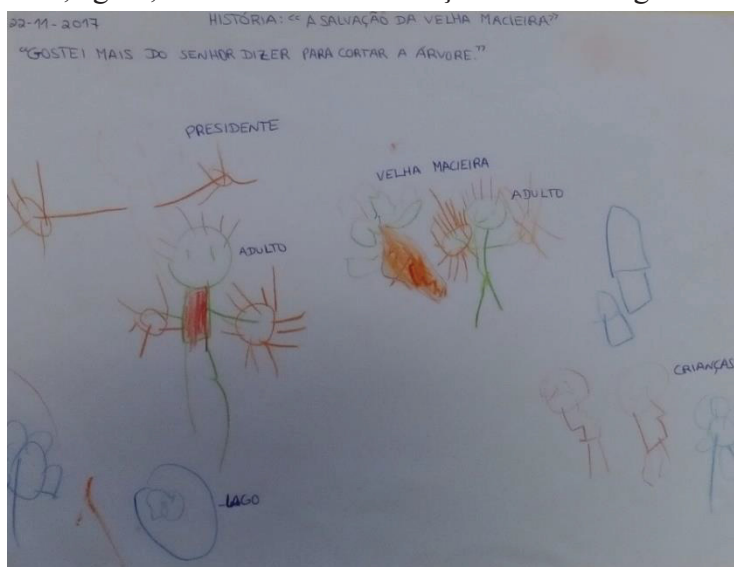


Figura 8: Desenho sobre a história “A Salvação da Velha Macieira”, realizado por uma criança

Como podemos verificar através do desenho, a criança desenhou um adulto a cortar a macieira e referiu “[g]ostei mais do senhor dizer para cortar a árvore.”.

Importa também compreendermos a justificação desta criança, por isso, seguidamente, escutemos a apresentação da mesma sobre este desenho e ainda algumas opiniões de outras crianças:

Criança 1 – O que gostei da história foi quando o adulto queria cortar a árvore. E o que eu desenhei foi o presidente da aldeia, o lago da aldeia e os adultos a cortarem a macieira. E aqui em baixo desenhei as crianças tristes.

Criança 2 – Porque querias que as pessoas da história cortassem a árvore?

Criança 3 – Se as crianças deixassem a árvore morrer, as pessoas da aldeia não podiam comer mais maçãs.

Criança 1 – A história não é verdade, é inventada.

Criança 2 – E se essa história fosse verdade?

Criança 1 – Se fosse verdade eu não deixava os adultos cortarem a macieira e ia falar com eles.

Criança 4 – Nós não devemos cortar as árvores. Temos de cuidar do ambiente!

Assim, através da apresentação do desenho desta criança e também das suas atitudes ao longo desta tarefa e de outras atividades realizadas, verificámos que esta criança conseguiu mostrar atitudes positivas para com o meio ambiente, sendo que referiu que a história não é uma situação real, daí a sua escolha. A mesma ainda acrescentou que não deixaria que os adultos cortassem a árvore, caso a história fosse real.

Penso que a maior dificuldade de algumas crianças se referiu à construção do desenho sobre o que mais gostaram na história, uma vez que as mesmas ainda se encontravam na fase da garatuja, tal como podemos observar na figura 9 que se segue.

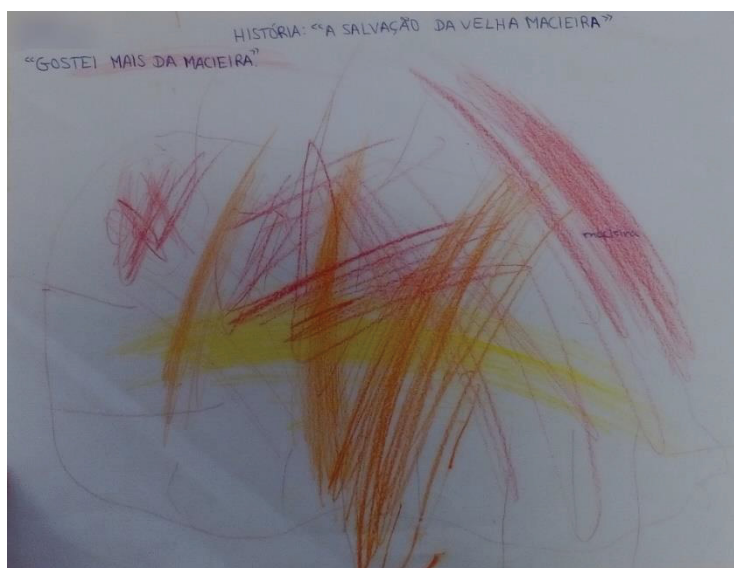


Figura 9: Desenho sobre a história “A Salvação da Velha Macieira”, realizado por uma criança que se encontrava na fase da garatuja

Através da análise deste desenho, compreendemos que a criança em questão se encontrava na 1.^a etapa da fase da garatuja, particularmente, na etapa da garatuja desordenada, uma vez que a mesma fazia riscos sem olhar para o papel.

Neste contexto, outra metodologia adotada refere-se à utilização das Expressões como estratégia de ensino, visto que esta possui um papel extremamente fundamental no desenvolvimento de habilidades, de competências e de estímulos essenciais para o crescimento dos alunos. Condessa, Fialho e Andrade (citado por Melo, 2012) afirmam que as Expressões são “[...] promotoras de múltiplas aprendizagens, relevantes para o desenvolvimento da criança no que concerne às dimensões cultural, estética, criativa, expressiva, comunicativa e social.”.

Em jeito de síntese, esta foi uma atividade que possibilitou a promoção de valores e, ainda, contribuiu para que as crianças se desenvolvessem como futuros cidadãos ativos, conscientes, críticos, reflexivos e responsáveis. Na verdade, para a realização desta atividade recorremos, novamente, a algumas estratégias de exploração reconstrutiva, nomeadamente, à narração de histórias e à clarificação de valores através do diálogo e da simulação de papéis. A atividade surgiu a partir de uma história, isto é, da área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mas possibilitou trabalharmos diferentes áreas do saber, especificamente, a área da Formação Pessoal e Social, o subdomínio da Música, da Dança e das Artes Visuais, adotando assim uma abordagem curricular integrada.

6.1.3. Atividade “O valor da responsabilidade”

Nesta atividade abordámos alguns valores, essencialmente, a responsabilidade, a autonomia e o ambientalismo, sendo os dois primeiros valores considerados importantes a desenvolver no processo educativo por alguns dos pais/encarregados de educação das crianças, tal como podemos averiguar no capítulo V, particularmente, através dos questionários. A mesma possibilitou trabalharmos a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o subdomínio das Artes Visuais.

O desenvolvimento desta atividade está ilustrado na figura apresentada abaixo (figura 10).



Figura 10: Atividade “O valor da responsabilidade”

Legenda de figuras: a) crianças a visualizarem o vídeo; b) criança a realizar um desenho; c) registos construídos pelas crianças; d), e) e f) concretização da experiência; h) comparação entre as tarefas de rotina e a experiência.

Nesta atividade pretendíamos abordar a Poluição dos Oceanos, contribuindo para que as crianças desenvolvessem atitudes ativas, críticas, reflexivas e responsáveis para com o meio ambiente. Este tema também é considerado pela educadora importante para abordar com as crianças do pré-escolar, sendo possível confirmarmos através da análise da entrevista apresentada no capítulo V, onde a docente enumera o tema “Meio Ambiente”.

Em primeiro lugar, as crianças visualizaram e interpretaram o vídeo “As Aventuras do Vasco – Oceano de plástico”, de forma a introduzirmos o tema “Poluição dos Oceanos”. A escolha do vídeo deveu-se ao facto do mesmo ser considerado um meio consideravelmente fiável que possibilitou a escolha e a ordem da informação (Correia,

1995). Depois, as crianças tiveram a oportunidade de dialogar sobre o vídeo, mencionando assim a importância de não poluir os oceanos. Seguidamente, realizou-se um registo acerca do que as crianças referiram sobre o tema e adicionou-se ao mesmo os desenhos que as mesmas realizaram tendo em conta o seu entendimento. Na verdade, quando questionei a turma sobre o que era a poluição dos oceanos as crianças afirmaram: “[é] quando o mar e os peixes ficam sujos.”, “[é] quando os animais comem o lixo.”, “[é] quando colocamos lixo no chão e no mar.”, “[o]s peixes vão morrer!”, “[é] quando não podemos ir para o mar porque a água está suja.”. Também é importante referirmos que as crianças desenharam oceanos com muito lixo e com animais mortos, sendo que utilizaram cores escuras para demonstrarem o quanto estavam poluídos e também para mostrarem que estavam tristes, segundo elas, tal como podemos observar na figura 11 que se segue.

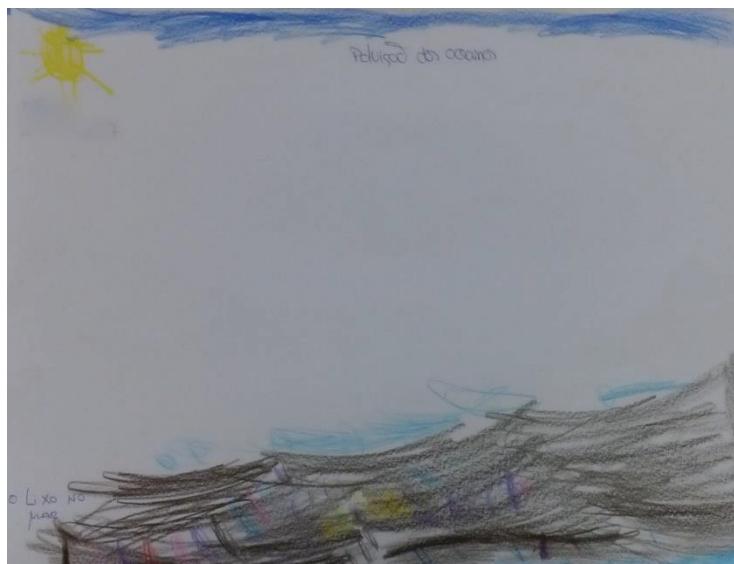


Figura 11: Desenho sobre a Poluição dos Oceanos, realizado por uma criança

Através da análise deste desenho, confirmamos que as crianças compreenderam a temática que estava a ser abordada e, para além disso, tomaram consciência de algumas consequências da poluição dos oceanos.

Assim, esta tarefa foi importante na medida em que permitiu-nos compreender as concepções das crianças relativamente à temática abordada e, além disso, contribuiu para a clarificação dos seguintes valores: responsabilidade, autonomia e ambientalismo. Atendendo à concepção teórica abordada no capítulo I da parte I, compreendemos que a clarificação de valores é uma estratégia de exploração reconstrutiva que potencia o desenvolvimento da consciência moral autónoma.

Após isso, foi realizada uma experiência alusiva à temática. De modo geral, tínhamos o propósito que as crianças compreendessem que a poluição tem consequências desastrosas. Sendo assim, no que se refere ao procedimento da experiência, as crianças começaram por encher água numa bacia transparente e colocaram os peixes de esponja dentro da mesma. Posteriormente, colocaram duas tábuas em cima da bacia e, depois, colocaram em cima destas tábuas um recipiente transparente que continha terra e plantas. Numa fase posterior, as crianças poluíram com o corante e com diversos resíduos o solo e a água. Deste modo, as crianças puderam verificar que a deposição de lixo e de pesticidas nos solos poluía os mesmos, tornando-os impróprios para o cultivo, afetando a vida das pessoas, dos animais e das plantas. Além disso, também conseguiram concluir que o descarregamento de esgotos domésticos e industriais, a deposição de lixo nos solos, a aplicação de pesticidas e fertilizantes e o petróleo lançado nos mares afetam a vida dos animais aquáticos e das plantas, contaminam a água, tornando-a imprópria para o consumo, afetando assim o bem-estar das pessoas.

Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), no início da educação pré-escolar a criança já possui alguns conhecimentos, sendo que já construiu ideias sobre o mundo social e natural envolvente. Desta maneira, entendemos que a área do Conhecimento do Mundo deve partir da realidade da criança, permitindo à mesma uma compreensão da sua responsabilidade, potenciando assim o desenvolvimento de um cidadão responsável. Verificamos então que a abordagem desta área implica o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo ambiente, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área da Formação Pessoal e Social.

A área do Conhecimento do Mundo “[...] enraíza-se na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 88). Por isso, esta curiosidade deve ser alargada através de oportunidades que permitem à criança aprofundar os conhecimentos que já conhece e conhecer novos saberes. Deste modo, uma das estratégias que o educador pode utilizar é as experiências científicas, uma vez que através das mesmas a criança tem oportunidade de interrogar-se sobre a realidade, definir o problema e procurar uma solução, favorecendo assim uma atitude científica e experimental e, portanto, uma atitude de pesquisa na procura de compreensão do mundo.

De acordo com Piaget (s.d., citado por Papalia & Olds, 1981), as crianças em idade pré-escolar encontram-se no período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. Segundo este autor, é neste período que as crianças desenvolvem a função simbólica, sendo que esta possibilita a representação e a reflexão sobre as pessoas. Assim,

compreendemos, novamente, que as experiências são uma das estratégias que vão ao encontro das características que as crianças possuem no período pré-operacional e, por isso, esta estratégia favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, comparámos esta experiência com duas das tarefas de rotina da sala de atividades, particularmente, o aquário com os peixes e os vasos com sementes. De acordo com Pereira (2014, citado por Moufarda, 2014), é a partir das rotinas que há uma estimulação do desenvolvimento das competências sociais, como a autoestima positiva, a curiosidade, o desejo de aprender e a autonomia, pois as crianças começam a compreender o que vem depois e têm um maior interesse pelas atividades. Este momento permitiu que as crianças compreendessem quais seriam os efeitos de não cuidarmos dos nossos peixes nem das nossas sementes. Deste modo, as crianças também perceberam que através da sua autonomia e da sua responsabilidade conseguiram realizar as tarefas de rotina e, ainda, cuidaram do meio ambiente.

Neste contexto, através das tarefas referidas as crianças tiveram a oportunidade de tomar consciência das atitudes que deveriam adotar em prol da proteção do meio ambiente e, assim sendo, foi possível promovermos uma reflexão e uma (re)construção dos valores, essencialmente, da autonomia, da responsabilidade e do ambientalismo.

Na verdade, a experiência possibilitou a participação ativa e direta das crianças, uma vez que promoveu a discussão e/ou formulação de hipóteses e também a verificação das mesmas, favorecendo a aprendizagem em grupo. Torna-se fundamental referir que a escolha desta estratégia se deve ao facto de acharmos que as crianças conseguem concentrar-se mais nas tarefas quando estão a participar nas mesmas. Através destas tarefas notou-se a grande curiosidade das crianças e o desejo de saber o “como” e o “porquê”. A maioria das crianças distraia-se facilmente, sendo que possuíam pouca capacidade de concentração, daí termos adotado esta estratégia. Com base nestas atividades foi possível observarmos que as crianças foram capazes de reconhecer os processos de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas e de identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observam no meio físico e natural.

Nesta linha de ideias, adotámos a estratégia de proporcionar às crianças atividades ativas e significativas (Godinho & Brito, 2010), daí ser fundamental oferecer a estas momentos de aprendizagem pela descoberta, em que há espaço “[...] para errar e acertar, mas tudo acompanhado por muita pesquisa pedagógica para aprender com os erros e para partilhar os sucessos [...]” (Monteiro, 2013, citado por Magalhães, 2015). Desta forma,


o mesmo autor defende que o facto de existir participação das crianças na atividade permitirá desenvolver-lhes a perceção e compreensão da própria atividade, daí ser essencial desenvolver nelas um conjunto de ferramentas que as tornem sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Também adotámos a estratégia de realização de atividades experimentais, pois através destas as crianças conseguem realizar a experimentação do conteúdo, estabelecendo assim uma dinâmica indissociável relação entre a teoria e a prática (Santos, 2014).

É fundamental referirmos que esta atividade permitiu a clarificação e a (re)construção de valores e contribuiu para que as crianças tomassem consciência de que é necessário cuidarmos do meio ambiente. Para além disso, possibilitou estabelecermos um diálogo integrado entre a área do Conhecimento do Mundo e a área da Formação Pessoal e Social.

6.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico























Ao longo do Estágio Pedagógico II foram planificadas e implementadas diversas atividades curriculares, tendo em conta as áreas e os domínios de conteúdo contemplados na *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (Ministério da Educação, 2004). Neste sentido, seguidamente serão destacadas algumas atividades no âmbito da temática deste relatório e, posteriormente, dada à contingência do número de páginas que nos é imposta para a realização deste trabalho, será feita uma descrição detalhada de três atividades que consideramos exemplificativas do nosso trabalho desenvolvido na educação para valores.









O quadro 3, que se segue, representa uma síntese das atividades realizadas ao longo do estágio no âmbito do ensino do 1.º ciclo do ensino básico e está organizado de acordo com a calendarização, ou seja, as intervenções e respetivas datas e atividades e, ainda, com as diferentes áreas/domínios de conteúdo. Para uma melhor compreensão do quadro, é fundamental esclarecermos que assinalamos com o símbolo “*” as intervenções realizadas juntamente com o outro elemento do par pedagógico e, ainda, indicamos com o símbolo “” as atividades desenvolvidas no âmbito da temática *A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* em aprofundamento neste Relatório de Estágio. É, ainda, importante salientarmos que

atribuímos uma cor a cada uma das áreas/domínios de conteúdo, sendo que em cada linha os tons mais escuros correspondem às áreas/domínios que estiveram em foco na respetiva atividade e os tons mais claros representam as áreas/domínios associadas em cada atividade. Por fim, clarificamos que as atividades correspondem, na verdade, a macro atividades, pois as diferentes atividades foram realizadas tendo em conta os diversos conteúdos do currículo e, portanto, achamos por bem organizar as nossas atividades em macro atividades.

Quadro 3: Síntese das atividades desenvolvidas no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Calendarização			Áreas/Domínios de conteúdo								
Intervenção	Data	Atividade	Cidadania	Estudo do Meio	Português	Matemática	Expressão e Educação				
							Físico-Motora	Musical	Dramática	Plástica	
1.ª Intervenção	5, 6 e 7 de março	1.ª									
		2.ª									
		3.ª ✍									
		4.ª ✍									
		5.ª ✍									
		6.ª ✍									
2.ª Intervenção	9, 10, 11, 12, 13, 16, 17 e 18 de abril	7.ª ✍									
		8.ª ✍									
		9.ª ✍									
		10.ª ✍									
		11.ª									

		12. ^a 							
		13. ^a 							
		14. ^a 							
		15. ^a 							
		16. ^a 							
		17. ^a 							
		18. ^a 							
		19. ^a 							
		20. ^a 							
		21. ^a 							
		22. ^a 							
		23. ^a 							
		24. ^a 							
		3. ^a Intervenção	30 de abril e 2 de maio	25. ^a 					
26. ^a 									
27. ^a 									
28. ^a 									
4. ^a Intervenção	22, 23, 24, 25, 28, 29 e 30 de maio	29. ^a 							
		30. ^a 							
		31. ^a 							
		32. ^a 							
		33. ^a							
		34. ^a 							

		35. ^a 	Blue		Red					
		36. ^a 	Light Blue		Red					Brown
		37. ^a 	Blue		Red					
		38. ^a 	Blue	Green						
5. ^a Intervenção	4, 5 e 6 de junho*	39. ^a 	Light Blue						Purple	
		40. ^a 	Blue		Red		Yellow	Pink		
		41. ^a			Red					
		42. ^a 	Blue	Green	Red					Brown
		43. ^a					Yellow	Pink		
<p>O símbolo “*” refere-se às intervenções realizadas com o outro elemento do par pedagógico. O símbolo “” corresponde às atividades desenvolvidas no âmbito da temática do Relatório de Estágio.</p>										

Apreciação de cada item:

Competências	Cores									
	Azul	Verde	Vermelho	Laranja	Amarelo	Rosa	Roxo	Castanho	Preto	
Competência Foco	Blue	Green	Red	Orange	Yellow	Pink	Purple	Brown	Black	escuro
Competência Associada	Light Blue	Light Green	Light Red	Light Orange	Light Yellow	Light Pink	Light Purple	Light Brown	Grey	claro

Tal como é possível verificarmos, a nossa ação no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico compreendeu cinco intervenções, totalizando vinte e três dias de prática pedagógica. Estas intervenções foram organizadas e fundamentadas em sequências didáticas e foram alvo de avaliação e reflexão.

Com a análise do referido quadro, também compreendemos que foi realizado um total de quarenta e três macro atividades nas diferentes áreas/domínios curriculares, sendo que dentro destas mesmas atividades concretizámos diversas micro atividades.

Através do quadro 3 percebemos que a maioria das atividades foram concretizadas tendo em conta a temática deste Relatório de Estágio, nomeadamente, trinta e sete macro

atividades. Neste sentido, é possível verificarmos a grande incidência da área da Cidadania, sendo esta uma das prioridades assumidas para a nossa ação.

De uma maneira geral, tivemos o propósito de promover diversas atividades contextualizadas e significativas, consubstanciadas em estratégias pedagógicas ativas, nas diferentes áreas e domínios de conteúdo e tendo em conta as temáticas presentes no currículo (anexo G e I), possibilitando aos alunos a vivência e a (re)construção de valores. Torna-se ainda fundamental referirmos que tivemos em consideração algumas macro estratégias para cada área e domínio curricular (anexo H).

No contexto do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, também entendemos que a educação para valores deve ser intencionalmente planificada, possibilitando uma integração curricular que promova os valores. Assim, compreendemos que o educar para valores deve ocorrer através de um diálogo interdisciplinar integrado entre todos os elementos educativos, auxiliado pela utilização de estratégias de exploração reconstrutiva, uma vez que as mesmas potenciam o desenvolvimento moral autónomo. Tendo em conta o nosso entendimento, importa esclarecermos que o nosso processo educativo para valores ocorreu de forma intencional e integrada e, além disso, tivemos em consideração não só os valores como conteúdos, mas também na sua dimensão procedimental e atitudinal.

A primeira intervenção decorreu nos dias 5, 6 e 7 de março, tendo como conteúdos: os materiais sólidos, líquidos e gasosos; os efeitos da temperatura sobre os materiais; a dilatação de sólidos, líquidos e gasosos; a multiplicação de numerais decimais; a leitura, compreensão e reconto da obra “O Beijo da Palavrinha”; e os valores. Nesta intervenção, foram desenvolvidas diferentes competências em várias áreas/domínios de conteúdo, tais como: a área da Cidadania, a área do Estudo do Meio, a área do Português, a área da Matemática e a área da Expressão e Educação, particularmente, o domínio da Expressão e Educação Dramática e o domínio da Expressão e Educação Plástica.

Destacamos a concretização da experiência “Bombons de Chocolate”, uma vez que a mesma permitiu trabalharmos os conteúdos do Estudo do Meio, mas também possibilitou que os alunos partilhassem os bombons com a outra turma do 4.º ano. A escolha desta atividade deveu-se ao facto de termos constatado em observações anteriores que alguns alunos demonstraram algumas dificuldades em partilhar. Assim sendo, através desta atividade abordou-se o valor da partilha e contribuiu-se para o desenvolvimento deste valor nos alunos. Além disso, realizou-se um jogo matemático que possibilitou que

os alunos trabalhassem em conjunto, ajudando-se uns aos outros, favorecendo assim a cooperação, necessidade essa sentida pelos alunos. Trabalhou-se também a obra literária “O Beijo da Palavrinha” utilizando como recurso um flanelógrafo e abordou-se os valores presentes na mesma. Por fim, realçamos a tarefa de rotina inserida, particularmente “Diário: Leitura e Valores”. Torna-se importante esclarecer que esta tarefa consistiu na construção de um diário, sendo que os alunos puderam construir a capa do mesmo através de diferentes técnicas de Expressão Plástica.

Ao longo do ano letivo, aquando a exploração de uma obra literária, os alunos deveriam realizar a tarefa de rotina já referida. A mesma consistia no preenchimento das indicações bibliográficas, da classificação da obra e da indicação dos valores, sentimentos e emoções presentes nas obras literárias e, além disso, consistia na construção de um texto, poema, acróstico ou outro, sobre os valores, sentimentos e emoções presentes na história. Na verdade, os alunos poderiam escrever sobre as obras literárias estudadas, sobre uma situação imaginária ou sobre uma situação real que já lhes tivesse acontecido ou estivesse a acontecer, desde que utilizassem alguns dos valores, sentimentos e emoções indicados na questão anterior. Por último, os alunos tinham de apresentar algumas páginas do seu diário, sendo que também poderiam acrescentar no diário outros trabalhos realizados tanto na escola como em casa, desde que tivesse uma ligação com os valores explorados. Na realidade, esta tarefa de rotina foi muito rica, pois possibilitou que os alunos desenvolvessem a sua autonomia e a sua responsabilidade e, ainda, vivenciassem alguns dos valores presentes nas obras literárias. Para além disso, importa referirmos que esta tarefa de rotina foi abordada através de uma integração curricular, uma vez que possibilitou que os alunos escrevessem e apresentassem algumas das suas experiências, favoreceu as relações sociais entre eles e, ainda, potenciou o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos mesmos. Então, compreendemos que esta tarefa permitiu articular e trabalhar diversas áreas de conteúdo, nomeadamente, a Cidadania, a Língua Portuguesa, as Expressões Artísticas e o Estudo do Meio.

Atendendo à conceção teórica abordada na parte do capítulo I, o diário é uma das técnicas para trabalhar a clarificação de valores proposta por Ramiro Marques (1998, citado por Santos, 2005), uma vez que através do mesmo os alunos conseguem se expressar livremente, referindo assim as suas ideias e sentimentos. Esta estratégia promove um processo de autodescoberta e auto consciencialização, pois tem como propósito que os indivíduos tomem consciência das suas opções.

No que se refere à segunda intervenção, que decorreu nos dias 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17 e 18 de abril, os conteúdos trabalhados foram: a qualidade do ambiente; a poluição: atmosférica, sonora, dos solos e aquática; a água; propriedades geométricas (ângulos, retas, planos, figuras geométricas, quadriláteros, polígonos e sólidos geométricos); a leitura, compreensão e reconto das obras literárias “A Maior Flor do Mundo” e “O Príncipezinho”; pronomes e determinantes; e os valores. Assim, ao longo desta intervenção trabalhou-se a área da Cidadania, a área do Estudo do Meio, a área do Português, a área da Matemática e a área da Expressão e Educação, particularmente, o domínio da Expressão e Educação Físico-Motora, o domínio da Expressão e Educação Musical, o domínio da Expressão e Educação Dramática e o domínio da Expressão e Educação Plástica.

Realçamos a exploração das obras literárias “A Maior Flor do Mundo” e “O Príncipezinho” e dos respetivos valores presentes nas mesmas, tendo em conta alguns recursos, por exemplo um avental de histórias, sendo que através deste recurso pretendíamos despertar o interesse dos alunos, e também tendo em consideração a tarefa de rotina já introduzida “Diário: Leitura e Valores”. Através da primeira obra literária referida introduziu-se outra nova tarefa de rotina, nomeadamente, um vaso com uma planta com flor, de forma a continuar-se a promover o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade nos alunos. Tal como aconteceu na educação pré-escolar, promovemos a educação para valores não só como conteúdo, mas também como atitude. Desta maneira, todos os dias os alunos tinham de tomar a iniciativa de regar a planta com flor, caso fosse necessário.

Além desta nova tarefa de rotina, introduziu-se outra, particularmente, a caixinha dos dilemas, sendo que esta estratégia consistia na colocação de perguntas estimulantes, onde as crianças/alunos deveriam justificar as suas opiniões e opções, permitindo assim o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma. Segundo Kohlberg (1969), os dilemas baseiam-se num processo cognitivo-desenvolvimental que contribuiu para que os indivíduos (re)construam um sentido pessoal acerca do que é justo ou injusto. Através da mesma os alunos tiveram a possibilidade de explorar diversos dilemas relacionados com os conteúdos referidos e de tentar resolver situações problemáticas, desenvolvendo diversos valores, tais como: autonomia, responsabilidade, cooperação, tolerância, respeito, justiça, solidariedade, honestidade, generosidade, amizade, ambientalismo, entre outros. Ainda é importante referir que através desta tarefa, também se realizou um debate sobre cada um dos dilemas explorados e, ainda, uma experiência científica, tendo

sempre em conta os conteúdos curriculares. Além disso, continuou-se a realizar momentos de convívio e partilha com a outra turma do 4.º ano, sendo que se destaca a construção de um cantinho de ecopontos num dos corredores da escola. Posto isso, continuou-se a apostar em jogos e trabalhos de grupo sobre os conteúdos, tendo o intuito de potenciar a cooperação na turma.

Na terceira intervenção, desenvolvida nos dias 30 de abril e 2 de maio, explorou-se os seguintes conteúdos: a área, as medidas de área e as medidas agrárias; a utilização e conservação dos objetos e o som e as suas características; os quantificadores numerais; texto poético; e valores. Sendo assim, estiveram em destaque a área da Cidadania, a área do Estudo do Meio, a área do Português, a área da Matemática e a área da Expressão e Educação, particularmente, o domínio da Expressão e Educação Plástica.

Nesta intervenção aproveitou-se os conteúdos referidos para realizar-se alguns trabalhos de grupo, de forma a continuar-se a promover a cooperação. Para além disso, trabalhou-se alguns poemas relacionados com o dia da mãe e explorou-se os valores e sentimentos presentes neles. Em último lugar, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma lembrança para o dia da mãe, nomeadamente, um Brasão da Mãe, sendo que o mesmo serviu como um quadro que poderia ser pendurado na parede. Este brasão referia-se a um símbolo que representava os valores e as emoções que os alunos associaram à sua mãe ou a outra pessoa, no caso dos alunos que não tinham mãe. Deste modo, promovemos o desenvolvimento moral autónomo dos alunos.

A quarta intervenção teve lugar nos dias 22, 23, 24, 25, 28, 29 e 30 de maio, tendo por base os conteúdos: atividades económicas nacionais; frequências relativas e percentagens; a leitura, compreensão e reconto das obras literárias “História com Recadinho” e “A Fada Oriana”; e os valores. Nesta semana, foi privilegiado a área da Cidadania, a área do Estudo do Meio, a área do Português, a área da Matemática e a área da Expressão e Educação, especificamente, o domínio da Expressão e Educação Físico-Motora, o domínio da Expressão e Educação Musical e o domínio da Expressão e Educação Plástica.

Nesta intervenção, iremos realçar a exploração dos valores através das obras literárias trabalhadas, nomeadamente, “História com Recadinho” e “A Fada Oriana”, tendo em conta alguns recursos, por exemplo, dados para (re)contar histórias, e também tendo em conta a tarefa de rotina “Diário: Leitura e Valores”. Também continuámos a realizar jogos e trabalhos em grupos relacionados aos conteúdos referidos, promovendo assim a cooperação entre os alunos. Destacamos ainda que demos continuidade à

realização de momentos de partilha com a outra turma, tendo sempre em conta os conteúdos curriculares. Por último, continuámos a explorar dilemas sobre os conteúdos referidos e a realizar debates sobre eles.

Relativamente à quinta intervenção, que se realizou nos dias 4, 5 e 6 de junho juntamente com o outro elemento do par pedagógico, tínhamos como conteúdos principais “União Europeia” e “Valores”. Através desta intervenção trabalhou-se a área da Cidadania, a área do Estudo do Meio, a área do Português e a área da Expressão e Educação, discriminadamente, o domínio da Expressão e Educação Físico-Motora, o domínio da Expressão e Educação Musical, o domínio da Expressão e Educação Dramática e o domínio da Expressão e Educação Plástica.

Nesta intervenção iremos salientar a construção de um *big book* com os valores da União Europeia (por exemplo, a liberdade, a igualdade, o respeito, entre outros valores) e, ainda, o convívio realizado com uma turma do 4.º ano de outra escola de Ponta Delgada, nomeadamente, a turma com quem mantivemos contacto durante o ano letivo através de cartas e de correios eletrónicos. Através desta ligação com outra turma, pretendeu-se que os alunos partilhassem os seus trabalhos uns com os outros, existindo assim uma troca de aprendizagens e a construção de amizades.

Após uma explicação geral das intervenções educativas, e tendo em conta o constrangimento de limitação do número de páginas que nos é imposto para a realização deste Relatório, apresentar-se-á, de seguida, uma descrição e análise mais exaustiva a três atividades realizadas e dinamizadas no âmbito do Estágio Pedagógico II, consubstanciadas na educação para valores.

É importante esclarecermos que durante a planificação e a implementação das atividades tivemos em consideração alguns documentos orientadores da ação educativa, por forma a promovermos o desenvolvimento dos alunos e fomentarmos aprendizagens das respetivas áreas de conteúdo. Também tivemos em conta os diferentes níveis de aprendizagem e de comportamento dos alunos, de modo a adequarmos as nossas práticas educativas às características da turma.

6.2.1. Atividade “Caixinha de Dilemas”

Nesta atividade tivemos o propósito de abordar alguns valores, nomeadamente, o ambientalismo, a abertura de espírito, a sociabilidade, a honestidade, a indulgência, a

consideração pelos outros, a tolerância, a perseverança e a boa educação. Atendendo à análise das entrevistas e dos questionários realizados no capítulo V, importa esclarecermos que o valor da honestidade, da tolerância e da educação foram considerados pertinentes a desenvolver no processo educativo por alguns dos pais/encarregados de educação, sendo o valor da tolerância também considerado importante pela professora cooperante. Esta atividade possibilitou trabalharmos a área da Cidadania, a área da Matemática, a área do Estudo do Meio, a área do Português e o domínio da Expressão e Educação Plástica.

O desenvolvimento desta atividade está ilustrado na figura que se segue (figura 12).



Figura 12: Atividade “Caixinha de Dilemas”

Legenda de figuras: a) apresentação da caixinha de dilemas; b) leitura do dilema através da utilização do cenário; c) aluno a identificar retas no cenário; d) aluno a realizar os exercícios da sebenta; e) aluno a corrigir os exercícios da sebenta; f) alunos a defenderem os seus pontos de vista durante o debate; g) aluno a ler o panfleto; h) alunos a construírem o cartaz de sensibilização/informação; i) aluno a colar os cartões no cantinho dos ecopontos; j) alunos a apresentarem o novo espaço da escola.

A discussão de dilemas é uma das estratégias de exploração reconstrutiva e é considerada uma forma de desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos, tal como já constámos no enquadramento teórico. Assim, a importância dos dilemas na educação axiológica inspirou-nos à construção de uma tarefa de rotina: a “Caixinha de Dilemas” (figura 13). Esta caixinha permanecia na sala de aula e, de acordo com as dificuldades axiológicas dos alunos e com os conteúdos curriculares, nós íamos acrescentando dilemas à caixa, todos eles construídos por nós, de modo a cumprirmos com rigor os nossos objetivos.



Figura 13: Caixinha de Dilemas

A atividade começou com a introdução da nova tarefa de rotina “Caixinha de Dilemas”, onde esclarecemos o que era um dilema e explicámos que a caixa continha diversos dilemas que seriam explorados ao longo das intervenções. Após isso, retirámos um dilema da caixinha e o mesmo foi contado e explorado através de um cenário, tal como se tivéssemos a contar uma história que continha diversos dilemas por resolver. O cenário continha várias ruas (ruas paralelas, perpendiculares, etc) desenhadas e, assim, à medida que ia sendo contada e explorada a história, íamos colocando no cenário alguns adereços (duas casas, duas personagens, ecopontos, jardim com flores e jardim com lixo). Torna-se importante esclarecer que o dilema era alusivo à temática “Meio Ambiente” que estava sendo abordada na área do Estudo do Meio, especificamente, a reciclagem e a poluição. Através deste dilema os alunos dialogaram entre si, tentando encontrar a melhor solução para o dilema, tendo em conta alguns dos valores que fomos clarificando. Esta tarefa possibilitou que os alunos desenvolvessem assim o seu espírito crítico e reflexivo relativamente às temáticas presentes no dilema.

Seguidamente, apresentamos o dilema que foi explorado:

Dilema

O Francisco e a Ana são conhecidos porque moram na mesma aldeia. O Francisco é muito distraído e vive numa casa cinzenta muito bonita, mas um pouco malcheirosa porque ele ultimamente coloca o lixo num só contentor e muitas vezes no chão do seu jardim. Já a Ana é muito esperta e vive numa casa branca muito bonita e cheirosa, pois coloca o lixo no contentor e nos ecopontos.

Certo dia, a Ana passou pela casa do Francisco e reparou no cheiro e no lixo todo que se encontrava no jardim do Francisco. A Ana ficou muito indignada devido a esta situação, lembrando-se que nunca tinha visto a casa do Francisco naquele estado, contudo ela decidiu voltar para sua casa.

Passados uns dias, a Ana decidiu ir à casa do Francisco dizer-lhe que este devia começar a fazer reciclagem, mostrando-se muito irritada com a situação, insultando algumas vezes o seu vizinho. Quando a Ana foi dizer isto ao Francisco, o mesmo demonstrou-se admirado e agradeceu o seu alerta.

Após algumas semanas, a Ana passou pela casa do Francisco e reparou que a situação se mantinha. A Ana ficou ainda mais indignada com a situação e decidiu que tinha de arranjar uma solução rápida, mas ficou indecisa e pensativa “Como resolvo esta situação?”.

- O que deve fazer a Ana para alterar o comportamento do Francisco?

- Imagina que o Francisco não aceita a ajuda da Ana e fica chateado com ela, como deve proceder a Ana? Deve desistir de convencer o Francisco a mudar a sua situação?

- O Francisco deve começar a fazer reciclagem? Porquê? Ou apenas deve limpar o seu jardim? Ou será que deve continuar a colocar o lixo no chão, uma vez que a Ana foi rude com ele?

- A Ana deve alertar novamente o Francisco, apesar de já o ter feito uma vez? Ou deve compreender primeiro o porquê de estar a acontecer esta situação, visto que anteriormente não acontecia? Ou será que deve chamar as entidades competentes para resolverem esta situação, sabendo que o Francisco corre o risco de ser multado?

- Imagina que o Francisco é multado e que não tem dinheiro para pagar a multa e, por isso, vai ficar sem a sua casa devido a esta situação. A Ana deve dizer às entidades ou não?

- Imagina que a Ana decidiu não informar as entidades sobre o comportamento do Francisco e que a situação no jardim dele agravou-se ao ponto de colocar o vizinho João em risco de apanhar uma doença contagiosa devido à existência de vários ratos. Será que a Ana agiu bem ao não denunciar o Francisco?

Assim, apresentemos algumas partes da discussão do dilema:

Estagiária – O que deve fazer a Ana para alterar o comportamento do Francisco?

Aluno 1 – A Ana podia ter uma conversa com o Francisco e dizer-lhe que é importante fazer reciclagem e que não devemos poluir o ambiente.

Aluno 2 – Ela podia explicar-lhe as consequências de não fazer a reciclagem e de poluir.

(...)

Estagiária - Imagina que o Francisco não aceita a ajuda da Ana e fica chateado com ela, como deve proceder a Ana? Deve desistir de convencer o Francisco a mudar a sua situação?

Aluno 3 – A Ana não deve desistir de convencer o Francisco a fazer reciclagem, mesmo que ele tenha ficado chateado com ela.

Aluno 4 – Ela podia mostrar-lhe um vídeo das consequências da poluição.

(...)

Estagiária - O Francisco deve começar a fazer reciclagem? Porquê? Ou apenas deve limpar o seu jardim? Ou será que deve continuar a colocar o lixo no chão, uma vez que a Ana foi rude com ele?

Aluno 5 – Ele deve fazer reciclagem porque é uma forma de proteger o ambiente.

Aluno 1 – Ele devia limpar o seu jardim.

Aluno 6 – O Francisco devia começar a colocar o lixo nos ecopontos e compreender que a Ana falou mal com ele porque está a tentar ajudá-lo.

Aluno 2 – Mas não era preciso ela falar mal com ele. Não acho necessário!

(...)

Estagiária - A Ana deve alertar novamente o Francisco, apesar de já o ter feito uma vez? Ou deve compreender primeiro o porquê de estar a acontecer esta situação, visto que anteriormente não acontecia? Ou será que deve chamar as entidades competentes para resolverem esta situação, sabendo que o Francisco corre o risco de ser multado?

Aluno 7 – Ela devia alertar novamente o Francisco porque este é um assunto muito sério.

Aluno 8 – Mas ela já ajudou o Francisco uma vez e ele não quis saber. Ela devia compreender porque é que ele está a poluir o ambiente porque ele antes não poluía. Pode ser por causa de alguma coisa.

Aluno 2 – Ele pode estar a passar por uma situação má na sua vida.

Aluno 9 – Eu acho que ela devia chamar as entidades para falarem com ele.

Aluno 10 – Mas ele pode ser multado. Ela podia falar com ele e perceber porque ele deixou de fazer reciclagem.

(...)

Estagiária - Imagina que o Francisco é multado e que não tem dinheiro para pagar a multa e, por isso, vai ficar sem a sua casa devido a esta situação. A Ana deve dizer às entidades ou não?

Aluno 1 – Ela não devia dizer às entidades porque ele vai ficar sem casa e sem comida porque não tem dinheiro.

Aluno 11 – Ela devia ajudá-lo.

(...)

Estagiária - Imagina que a Ana decidiu não informar as entidades sobre o comportamento do Francisco e que a situação no jardim dele agravou-se ao ponto de colocar o vizinho João em risco de apanhar uma doença contagiosa devido à existência de vários ratos. Será que a Ana agiu bem ao não denunciar o Francisco?

Aluno 12 – Ela não agiu bem porque agora as outras pessoas estão a ser prejudicadas e o meio ambiente também.

Aluno 13 - Então ela devia ter chamado as entidades porque ele já está a passar dos limites.

Aluno 14 – Eu acho que ela fez bem em não chamar as entidades. Mas agora ela vai ter que resolver a situação. Ela vai ter com ele e os dois vão ter de limpar o jardim.

Aluno 12 – Mas ele vai continuar a poluir e nunca mais acaba.

Aluno 15 – Não sabemos! Ele pode ter aprendido uma lição.

Aluno 16 – Eu acho que temos de ser responsáveis e que temos de cuidar do meio ambiente. Nada justifica a atitude do Francisco, por isso ele tem de ter a consequência para aprender a ser uma pessoa responsável que deve fazer reciclagem.

Através desta demonstração, compreendemos que os alunos construíram argumentos lógicos, evidenciando preocupações ambientais e axiológicas. Também percebemos que os alunos demonstraram atitudes interventivas, ativas, críticas e responsáveis para com o meio ambiente. Para além disso, verificámos que este dilema possibilitou que os alunos clarificassem alguns valores, como por exemplo, o ambientalismo e a responsabilidade. Assim, entendemos que os alunos mostraram que possuem uma consciência moral autónoma.

Neste contexto, uma das metodologias utilizadas refere-se à utilização da estratégia de discussão de dilemas, tal como já tínhamos referido. Atendendo ao nosso enquadramento teórico, a discussão de dilemas proporciona momentos de debate, possibilitando a discussão de pontos de vista diferentes e, ainda, promove a clarificação e a (re)construção de valores (Santos, 2005). Importa ainda salientarmos que escolhemos esta estratégia porque, tal como podemos verificar na análise das entrevistas, uma das metodologias utilizadas pela professora na promoção da educação para valores é a concretização de diálogos em que se trabalhe a resolução de conflitos e, portanto, compreendemos que esta metodologia está associada à discussão de dilemas.

De forma a darmos continuidade a este momento, aproveitámos o dilema e o cenário com os adereços para introduzirmos alguns conteúdos matemáticos, tais como: retas paralelas, coincidentes, concorrentes, perpendiculares e oblíquas. Seguidamente, demos continuidade à abordagem destes conteúdos através da exploração da sebenta “Geometria e Medida: Propriedades Geométricas”. Na verdade, esta sebenta encontrava-se incompleta e, portanto, à medida que íamos abordando os conteúdos de geometria, os alunos iam completando a mesma. Deste modo, foi possível compreendermos que os alunos participaram ativamente no processo de ensino-aprendizagem. A sebenta tornou-se um recurso muito importante porque funcionou como forma de estudo para os alunos. Seguidamente, realizámos alguns exercícios de uma ficha de trabalho, tendo em conta a utilização de alguns materiais manipuláveis, por exemplo o Geoplano. Por último, realizámos a correção dos exercícios no quadro, de modo que os alunos explicassem o seu raciocínio. Torna-se importante referir que tanto o dilema como o cenário foram utilizados e explorados em intervenções posteriores, sendo que abordámos outros

conteúdos matemáticos, como por exemplo, os planos e os ângulos, tendo em conta os conteúdos já abordados da temática “Meio Ambiente”, particularmente, a reciclagem e a poluição.

Outra metodologia adotada diz respeito à utilização de materiais manipuláveis, pois os mesmos permitem que o aluno explore, experimente, conheça e reflita sobre os conteúdos matemáticos. É neste sentido que Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) afirmam que os materiais manipulativos funcionam como facilitadores da compreensão dos conceitos matemáticos, visto que envolvem os alunos ativamente na aprendizagem, auxiliam o trabalho do professor, são instrumentos de avaliação, aumentam a motivação e beneficiam o ritmo particular da aprendizagem.

Numa fase posterior, concretizámos um debate de prós e contras sobre o dilema explorado. Assim sendo, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que o grupo 1 defendeu a posição da personagem “Ana”, isto é, estavam a favor da reciclagem e eram contra a poluição e o grupo 2 defendeu a posição de “Francisco”, ou seja, eram a favor da poluição e estavam contra a reciclagem. Atendendo à caracterização do grupo de alunos apresentada no capítulo IV, verificámos que os mesmos, por vezes, demonstravam-se bastante agitados, gerando alguma confusão na sala de aula. Portanto, de forma a controlarmos o comportamento dos grupos, apenas os alunos que tinham o microfone é que poderiam falar. Cada equipa tinha duas placas, uma verde e outra vermelha, sendo que durante o debate os alunos levantavam as mesmas, demonstrando assim se concordavam ou discordavam com os argumentos utilizados pelo outro grupo. Durante o debate, foi possível verificarmos diferentes pontos de vista e, também, de compreendermos que os alunos utilizaram argumentos válidos e coerentes, tendo em conta alguns valores. Para além disso, através deste debate, foi possível compreendermos que a área do Estudo do Meio funcionou como uma área integradora e integrada, sendo que contribuiu para o desenvolvimento da cidadania ativa.

Observemos, agora, um exemplo de argumento apresentado por cada grupo:

Grupo 2 - Somos contra a reciclagem e a favor da poluição porque não queremos respeitar as leis, pois elas não nos dão liberdade. Por isso, achamos que a atitude do Francisco foi correta.

Grupo 1 - Somos a favor da reciclagem e contra a poluição porque devemos respeitar as leis, uma vez que elas protegem o ambiente. A Ana é uma pessoa responsável e amiga do ambiente.

Analisando atentamente este exemplo, compreendemos que estes alunos já possuem uma boa consciência moral autónoma. Neste ponto de vista, o debate possibilitou desenvolver nos alunos capacidades de comunicação e, ainda, permitiu que os mesmos assumissem um determinado papel, potenciando assim uma clarificação e uma (re)construção de valores, tal como já tínhamos referido no enquadramento teórico.

Tal como mencionámos no capítulo IV, alguns alunos caracterizavam-se pela necessidade de desenvolver capacidades como a autonomia, a participação e a responsabilidade, portanto o debate e até mesmo a discussão do dilema tornaram-se tarefas que favoreceram estas competências nos alunos.

Posteriormente, foi abordado o papel do cidadão na preservação do ambiente através da exploração do panfleto que já havia sido analisado em atividades anteriormente realizadas. Foi possível notarmos que o panfleto se tornou um ótimo recurso, pois como o mesmo estava incompleto os alunos demonstraram-se empenhados em completá-lo, participando assim no seu processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, concretizou-se, em grande grupo, um cartaz de sensibilização/informação, onde os alunos tiveram a oportunidade de planear e decidir o que queriam colocar no mesmo. Para a construção do cartaz, os alunos escreveram informações pertinentes no mesmo e recortaram e colaram imagens sugestivas às temáticas.

Por fim, construímos um cantinho para os ecopontos no corredor da escola. Para tal, montámos os ecopontos no sítio escolhido, procedendo à colocação de alguns cartões informativos e, ainda, afixámos o cartaz de sensibilização/informação ao lado dos mesmos. Continuamente, apresentámos à outra turma do 4.º ano, nomeadamente a turma que partilhava o corredor connosco, o novo cantinho da escola e o respetivo cartaz de sensibilização/informação sobre a Poluição e a Reciclagem. Neste sentido, este momento possibilitou que existisse uma partilha de informação entre as turmas e um pequeno momento de convívio, uma vez que a outra turma também estava a trabalhar estes conteúdos na sua sala.

Neste contexto, é possível compreendermos que a área da Cidadania não ficou esquecida, uma vez que a mesma foi trabalhada transversalmente através das outras áreas de conteúdo. Na realidade, através desta atividade conseguimos despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pelas tarefas realizadas e pelas temáticas lecionadas, possibilitando que existisse uma participação direta dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, facilitando assim a compreensão dos conteúdos e, além disso, favorecendo também o desenvolvimento da oralidade e a (re)construção de valores como o

ambientalismo, a abertura de espírito, a sociabilidade, a honestidade, a indulgência, a consideração pelos outros, a tolerância, a perseverança e a boa educação.

6.2.2. Atividade “Brasão da Mãe”

Nesta atividade, tivemos o intuito de abordar os valores e os sentimentos relacionados com o Dia da Mãe e, ainda, o propósito de construir com os alunos uma lembrança para as suas mães. Esta atividade permitiu trabalharmos a área da Cidadania, bem como a área do Português e o domínio da Expressão e Educação Plástica.

O desenvolvimento desta atividade está ilustrado na figura apresentada abaixo (figura 14).



Figura 14: Atividade “Brasão da Mãe”

Legenda de figuras: a) alunos a explorarem os poemas; b) alunos a apresentarem os poemas; c) aluno a colar as peças para a construção do brasão; d) aluno a escrever no

brasão; e) aluno a ilustrar o brasão; f) aluno a colocar o fio no brasão; g) construção do embrulho; h) exemplo de um embrulho finalizado.

Numa primeira fase, introduzimos o Dia da Mãe através da exploração de alguns poemas, sendo a turma dividida em cinco grupos e, portanto, cada grupo recebeu um poema diferente. Desta forma, cada grupo analisou o seu poema, tendo em conta as estrofes, os versos, as rimas, as sonoridades, as personagens, as coordenadas de tempo e lugar, os valores e os sentimentos e, ainda, as ideias e os pontos de vista. Durante este momento, cada aluno de cada grupo anotou estes aspetos na sua vinheta que continha o poema. Posteriormente, cada grupo apresentou o seu poema, tendo em consideração os aspetos já referidos. Em último lugar, realizámos um diálogo final sobre os aspetos que os poemas possuíam em comum, nomeadamente, no que se referia a cada um dos aspetos que foi analisado nos poemas. Na verdade, apostámos em momentos de apresentação dos poemas de modo a estimular a compreensão de formas de comunicação e a aquisição de vocabulário novo. Esta estratégia resultou do facto de considerarmos que alguns alunos possuíam algumas dificuldades na comunicação oral, mas também por termos verificado que alguns deles demonstravam alguma timidez aquando a apresentação de trabalhos.

De um modo geral, aquando a exploração dos poemas notou-se o entusiasmo dos alunos, sendo que também é importante realçarmos que a turma se demonstrou participativa durante as apresentações. Este momento possibilitou a clarificação do conceito “mãe” e dos valores que lhe estão associados, mas também permitiu que os alunos discutissem sobre os valores e os sentimentos presentes em cada um dos poemas e, conseqüentemente, compreendessem que cada um deles via a sua mãe de maneira diferente.

Desta forma, adotámos a estratégia da promoção da comunicação oral, pois a oralidade caracteriza-se por ser uma comunicação espontânea e imediata que é rica pela pronúncia, entonação, melodia, timbre da voz, acentuação e pela expressão corporal (Guimarães, s/d). Assim, compreendemos que através da comunicação oral é possível transmitirmos sentimentos e opiniões de um modo mais espontâneo e enriquecido, visto que por meio da oralidade conseguimos adotar algumas estratégias que facilitam a comunicação, nomeadamente, o controlo do olhar, do gesto e da postura.

Numa fase posterior, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma lembrança para o Dia da Mãe, nomeadamente, um Brasão da Mãe, sendo que o mesmo serviu como um quadro para ser pendurado na parede. Este brasão foi inspirado na estratégia de

clarificação proposta por Valente (s.d.), particularmente, a estratégia do “Brasão de Armas Pessoal”, sendo que a mesma refere que esta tarefa serve para ajudar os alunos a compreenderem melhor os valores que defendem e que dão importância. Assim, este brasão referiu-se a um símbolo que representava os valores e os sentimentos que os alunos associaram à sua mãe ou a outra pessoa. Desta maneira, recorreremos às estratégias de exploração reconstrutiva, nomeadamente, à clarificação de valores e sentimentos que os alunos possuíam em relação à sua mãe. Portanto, através deste momento promovemos o desenvolvimento da consciência moral autónoma da turma (Valente, s.d.).

O brasão foi dividido em cinco partes, incluindo uma faixa final. Em cada uma destas partes, os alunos escreveram um pequeno texto, poema e/ou um acróstico com uma mensagem que quiseram transmitir à sua mãe e, ainda, desenharam e ilustraram sobre a sua relação com a mãe, o que a sua mãe fazia de melhor, o que todas as mães deveriam ser, ou seja, a mãe ideal e, por último, na faixa os mesmos escreveram uma frase, felicitando a mãe pelo dia em questão.

No final, os alunos elaboraram o embrulho para a oferta do Dia da Mãe, sendo que este foi feito através de jornais, rafia, adesivo e corações para decorar. Estas tarefas promoveram um trabalho autónomo, aspeto esse que também era fundamental desenvolver nos alunos, de forma que os mesmos tivessem a possibilidade de trabalhar de forma individual em alguns momentos. A maioria dos alunos demonstravam possuir uma autonomia adequada à sua idade e, portanto, tentámos promover atividades que contribuíssem ainda mais para este aspeto, sendo esta uma delas.

Torna-se ainda fundamental realçarmos que estabelecemos um diálogo integrado entre a área da Cidadania e a área da Língua Portuguesa. Portanto, a escrita tornou-se um meio de expressão de valores e sentimentos. Esta tarefa tornou-se fulcral para o desenvolvimento do indivíduo como identidade social.

Aquando a construção do Brasão de Armas para o Dia da Mãe, averigui que os alunos conseguiram concretizá-lo com muito empenho, entusiasmo e facilidade. Além disso, foi possível verificarmos que os alunos se demonstraram muito autónomos e criativos na elaboração desta oferta. A concretização do Brasão favoreceu o desenvolvimento moral autónomo da turma, uma vez que possibilitou a descoberta, a clarificação e a (re)construção de valores. Nesta tarefa os alunos conseguiram compreender qual era o papel das mães, a importância que as mesmas desempenhavam na sua vida, os valores que associavam a elas e os sentimentos nutriam por elas.

Para além disso, durante a construção do Brasão, compreendemos que os alunos conseguiram realizar facilmente o que foi proposto, associando à sua mãe sentimentos e valores positivos. De uma maneira geral, as crianças demonstraram através da escrita e do desenho valores como o amor, a união, a amizade, a fidelidade, a esperança e a educação.

Desta forma, a próxima figura 15 esboça um exemplo de um brasão realizado por um aluno.

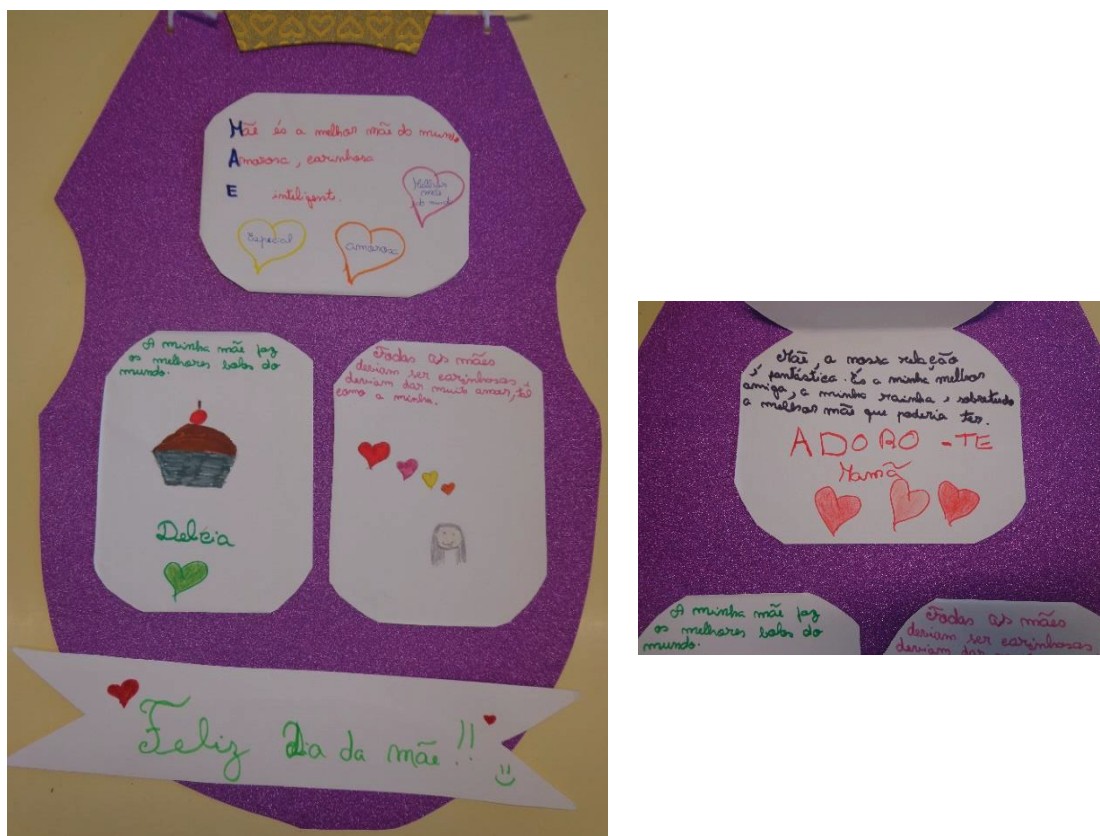


Figura 15: Brasão da Mãe realizado por um aluno

Através da figura 15 conseguimos entender que, no que diz respeito à mensagem que queria transmitir à sua mãe, o aluno escreveu um acróstico com a palavra “Mãe”, nomeadamente, “[m]ãe és a melhor mãe do mundo, Amorosa, carinhosa E inteligente.” e desenhou alguns corações com as seguintes mensagens “[e]special”, “[c]arinhosa” e “[m]elhor mãe do mundo”. Relativamente à sua relação com a sua mãe, o aluno escreveu um pequeno texto, especificamente, “[m]ãe, a nossa relação é fantástica. És a minha melhor amiga, a minha rainha e sobretudo a melhor mãe que poderia ter. Adoro-te mamã.” e ilustrou alguns corações. Já no que concerne ao que a sua mãe fazia de melhor, o aluno

escreveu “[a] minha mãe faz os melhores bolos do mundo.” e desenhou um bolo e um coração. No que se refere a algo que todas as mães deveriam ser, o aluno escreveu “[t]odas as mães deviam ser carinhosas e deviam dar muito amor, tal como a minha.” e ilustrou a sua mãe e alguns corações. Por último, na faixa, o aluno escreveu “[f]eliz dia da Mãe!”. Deste modo, conseguimos entender que este aluno demonstrou valores como o amor e a amizade, associando-os à sua mãe.

Assim sendo, decidimos trabalhar a própria Expressão como estratégia de ensino, visto que esta é considerada um meio facilitador da aprendizagem e da captação da atenção e do interesse dos alunos. Para Melo (2012), as Expressões possibilitam o envolvimento e o desenvolvimento do aluno como um todo, visto que estas potenciam a concordância entre o pensar e o fazer. Por outras palavras, as Expressões Artísticas possibilitam o desenvolvimento de várias competências individuais do aluno, nomeadamente, o desenvolvimento da autodescoberta, das emoções, da autonomia, da criatividade, da imaginação e da sensibilidade estética, através de um processo pensar-fazer.

Tal como é possível verificarmos, a área da Cidadania foi explorada ao longo da atividade, sendo que utilizámos uma das estratégias de exploração reconstrutiva, particularmente, a clarificação de valores. Na linha do que afirmámos no enquadramento teórico, esta estratégia possui virtualidades na formação da consciência moral dos alunos porque os torna protagonistas dessa educação (Gomes, 1995, citado por Santos, 2005). Sendo assim, esta estratégia valoriza a capacidade e o contributo dos alunos na descoberta e na elaboração dos valores e juízos morais.

6.2.3. Atividade “Diário: Leitura e Valores”

Nesta atividade abordámos os valores relacionados com o livro “História com Recadinho”, de Luísa Dacosta, essencialmente, a esperança, a indulgência, a partilha, a generosidade, o altruísmo, entre outros. Assim, através desta atividade trabalhámos a área da Cidadania, bem como a área do Português.

O desenvolvimento desta atividade está ilustrado na figura seguidamente apresentada (figura 16).



Figura 16: Atividade “Diário: Leitura e Valores”

Legenda de figuras: a) aluno a ler a obra literária através do minilivro; b) aluno a realizar a ficha de interpretação da história, utilizando também o minilivro ; c), d) e e) alunos a explorarem os dados com as ilustrações e os excertos da história; f) aluno a apresentar os trabalhos que realizou para o diário; g) e h) exemplos de recursos utilizados por um aluno durante a apresentação do seu diário.

Primeiramente, foi apresentado o livro “História com Recadinho” através da exploração da capa, nomeadamente, do título e das ilustrações. Assim sendo, através deste momento os alunos desenvolveram a sua imaginação, pois tiveram a oportunidade de imaginar personagens, acontecimentos, valores, sentimentos e emoções sobre a história. De seguida, foi feita, em grande grupo, a leitura em voz alta da obra literária através de um minilivro que foi entregue a cada um dos alunos. Este minilivro funcionou como abordagem inicial de motivação da obra, uma vez que a turma demonstrava um grande

interesse por livros. Com este momento, a turma conseguiu desenvolver a sua oralidade, aspecto esse que necessitava de ser favorecido, pois alguns alunos sentiam algumas dificuldades nesta questão. Em seguida, os alunos formaram grupos e procuraram no dicionário as palavras desconhecidas que foram identificadas aquando a leitura da obra. Continuadamente, dialogámos sobre a obra, explicitando o tipo de texto, o tema principal, as personagens principais, o desfecho da história, entre outros aspetos. Os alunos também explicaram o significado do título e das ilustrações, justificando sempre as suas respostas. Em último lugar, explorámos os valores presentes na obra através de um processo de clarificação e reflexão, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos.

Numa fase posterior, deu-se continuidade à obra literária através da exploração do recurso “História em cubos”. Este recurso dizia respeito a diversos dados que continham nas suas faces as ilustrações e os excertos da obra. Primeiramente, formámos uma roda e através dos dados os alunos recontaram a história, realizaram a sequência da história, fizeram a associação entre a ilustração e o texto, identificaram os valores e os sentimentos presentes na história através das ilustrações e dos excertos e, ainda, foi possível clarificarmos estes mesmos valores. Além disso, os alunos recontaram a história, modificando-a através da sua imaginação, mas tendo em conta os valores como a esperança, a indulgência, a partilha, a generosidade, o altruísmo, entre outros. Por último, os alunos tiveram a oportunidade de inventar outras histórias com valores. Desta forma, o minilivro e os cubos caracterizaram-se por serem recursos diferentes de contar histórias, sendo que também favoreceram o interesse e a curiosidade da turma. Para além disso, os cubos tornaram-se um recurso muito rico, pois através dos mesmos realizámos várias tarefas que possibilitaram que os alunos se desenvolvessem como seres moralmente autónomos, sendo capazes de (re)pensarem e (re)construírem os valores.

Seguidamente, realizámos e corrigimos uma ficha de interpretação e de gramática sobre obra. Posteriormente, dialogámos sobre o que era um recado e, depois, cada aluno escreveu um recadinho para alguém, tendo em conta os valores presentes na obra trabalhada.

A tarefa do recadinho foi inspirada na estratégia apresentada por Valente (s.d.), particularmente, o “Telegrama com Recomendações”. Para a mesma autora, esta estratégia consiste em que os alunos escrevam uma recomendação a alguém. No nosso caso, adaptámos esta estratégia e os alunos realizaram um recadinho para alguém. Esta estratégia permite uma clarificação de valores e, portanto, possui vantagens para o

desenvolvimento da consciência moral autónoma. Torna-se ainda fundamental referirmos que esta tarefa permitiu uma integração curricular defendida por Beane, pois, além de abordarmos os valores, conseguimos potenciar competências de leitura e escrita, dificuldades essas sentidas pelos alunos, tal como constatámos no capítulo IV, particularmente, na caracterização do grupo de alunos.

Segue-se um exemplo de um recadinho construído por uma aluna:

“Querida amiga

No recreio estava a pensar e lembrei-me dos momentos incríveis que já passamos juntas. És uma amiga maravilhosa porque estás sempre pronta a ajudar os outros.

Espero que nunca deixes de ser minha amiga, porque és muito simpática e meiga.

Beijinhos e abraços”

Através deste recadinho, compreendemos que esta aluna enviou um recadinho para outra aluna da turma, demonstrando, assim, uma clarificação dos valores abordados através da história, particularmente, a generosidade e a amizade.

Após esta etapa, foi concretizada uma tarefa de rotina, particularmente, o “Diário: Leitura e Valores”. Assim sendo, realizou-se a primeira parte desta tarefa, isto é, o preenchimento da ficha “Leitura e Valores”, sendo que a mesma englobava as indicações bibliográficas, a classificação da obra e a indicação de valores, sentimentos e emoções presentes na obra estudada. Aquando o preenchimento desta ficha, os alunos justificaram oralmente as suas respostas, existindo assim uma partilha de opiniões e ideias. De seguida, procedeu-se à concretização da segunda parte desta tarefa, particularmente, à parte escrita, ou seja, os alunos construíram um texto, poema, acróstico ou outro sobre os valores, sentimentos e emoções presentes na história trabalhada. Deste modo, os alunos tiveram a liberdade de escreverem sobre a obra literária explorada, sobre uma situação imaginária ou sobre uma situação real que já lhes tivesse acontecido ou estivesse a acontecer naquele momento, desde que utilizassem alguns dos valores, sentimentos e emoções indicados na questão anterior.

Em último lugar, realizou-se a terceira parte da tarefa, ou seja, as apresentações dos trabalhos realizados para o “Diário: Leitura e Valores” sobre a obra estudada. Desta forma, demos a possibilidade de os alunos levarem os diários para casa de forma que escrevessem sobre o que quisessem ou acrescentassem outros trabalhos ao mesmo de forma livre e espontânea. Salienta-se que os alunos acrescentaram no diário o recadinho

que já tinha sido elaborado anteriormente e, além disso, também anexaram outros trabalhos que realizaram de forma autónoma, como por exemplo: textos, poemas, acrósticos, desenhos, entre outros. Na verdade, os alunos acompanharam as suas apresentações com a demonstração destes trabalhos, realizaram pequenas dramatizações, trouxeram acessórios que eram significativos para eles, entre outras coisas e situações. É ainda importante mencionarmos que alguns alunos escreveram textos e/ou recados para alguns colegas da turma, tendo em conta os valores abordados, tais como: a indulgência e o altruísmo. Verifica-se que este momento permitiu que os alunos resolvessem alguns conflitos que existiam entre si, desenvolvendo assim o seu espírito crítico e reflexivo.

Apresentamos, de seguida, um exemplo de um poema construído por um aluno:

“Certo dia,
Eu cheguei
À escola
E não
Tinha amigos.
Sentia-me triste
Porque ninguém
Queria falar
Comigo.
Foram momentos
Tristes e complicados,
Pois é difícil estarmos sozinhos.
Com o passar do tempo,
Conheceram-me e
Tornaram-se meus amigos.
Hoje em dia somos todos
Muito amigos, mas
Aprendi uma lição:
Não devemos julgar os outros pela aparência!”

Através deste poema, compreendemos que o aluno conta uma situação que passou, particularmente, quando se sentia triste por não ter amigos na escola. Nesta parte do texto verificamos que o aluno fala da tristeza, sentimento este presente na obra abordada, sendo que também era sentido pela personagem principal da história. Numa fase posterior, o aluno conta que com o passar do tempo conseguiu fazer amigos na escola e, portanto, ele conseguiu perdôá-los por não lhe terem dado oportunidade de dar-se a conhecer. Nesta

parte, compreendemos que este aluno se refere a valores como a indulgência e o altruísmo, valores estes abordados na obra explorada, uma vez que a personagem principal da história também teve a capacidade de perdoar e de ser solidária com as pessoas que julgavam a sua aparência. Por fim, o aluno apresenta uma lição muito importante, nomeadamente, a de não se julgar os outros pela aparência, sendo esta a moral da história da obra “História com Recadinho”. Em síntese, através deste poema o aluno conseguiu contar uma situação pelo qual já vivenciou, tendo em conta os sentimentos e valores presentes na obra trabalhada. Para além disso, ele conseguiu relacionar o seu poema com a história da obra explorada. Acresce ainda que durante a apresentação, o aluno mostrou e recomendou um livro à turma, referindo que este abordava a tristeza e a amizade.

É importante acrescentar que, através da tarefa de rotina “Diário: Leitura e Valores”, tivemos o intuito de dar oportunidade aos alunos de escolherem livremente o que pretendiam fazer e apresentar e, portanto, conseguimos desenvolver a autonomia e a responsabilidade deles. Assim, pretendíamos que os alunos realizassem a tarefa de rotina de forma autónoma, participativa e responsável, competências estas que necessitavam de ser desenvolvidas em alguns alunos, tal como mencionámos na caracterização do grupo de alunos. Além disso, e tendo também em conta a caracterização do grupo de alunos, através desta tarefa promovemos um desenvolvimento da compreensão e produção de textos, dificuldades estas sentidas por alguns alunos.

Deste modo, adotámos a estratégia da promoção da leitura e da escrita. Na verdade, a leitura promove e facilita a interação e a participação; contribuiu para a formação da personalidade; ajuda a clarificar crenças e valores; possibilita o desenvolvimento da sensibilidade estética; e permite desenvolver a capacidade criadora e crítica (Reyzábal & Tenório, 1992, in Machado, 1994, citado por Moreira, 2014). Goodman (1987, citado por Moreira, 2014) acrescenta que a leitura possibilita o enriquecimento do léxico; a melhor compreensão da cultura; o incremento da fantasia; e a motivação para outros saberes. Relativamente à escrita, Navas, Santos e Zorzi (citado por Pestun *et al.*, 2010) afirmam que a escrita é mais do que registar a fala, pois, o seu verdadeiro objetivo é transmitir mensagens tendo em conta um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos.

É relevante referirmos que foi possível compreendermos que conseguimos mobilizar situações de diálogo, de confronto de opiniões e de cooperação; proporcionar momentos que fomentaram a curiosidade e o interesse de aprender; e possibilitar que os

alunos desenvolvessem o gosto de falar, de ler e de escrever. Deste modo, tínhamos o objetivo de contribuirmos para uma aprendizagem significativa tanto da escrita como da leitura.

Além disso, promovemos a abordagem de diversos valores através da estratégia de narração de histórias (*storytelling*), uma vez que estas permitem clarificar valores e proporcionam momentos de discussão de dilemas. Atendendo ao nosso enquadramento teórico, torna-se importante que os docentes estimulem os alunos para a troca de ideias, de modo a que os mesmos consigam refletir e criticar (Aguar, 2015).

Por fim, utilizámos a estratégia de clarificação de valores através de diversos momentos de diálogo e, além disso, através das tarefas alusivas ao “Diário: Leitura e Valores”. No que se refere ao diálogo, os alunos conseguiram descobrir e elaborar valores e juízos morais (Gomes, 1995, citado por Santos, 2005). Já através dos diários, os alunos tiveram a possibilidade de expressar de forma livre as suas ideias, os seus sentimentos e os seus valores (Marques, 1998, citado por Santos, 2005).

Considerações Finais

Com a elaboração deste Relatório de Estágio, concluímos que “[...] não se pode colocar hoje o problema da educação sem uma referência profunda aos valores e aos seus diversos paradigmas [...]” (Medeiros, 2010). Assim, podemos com legitimidade considerar a relação indissociável entre a educação e os valores, uma vez que é através desta ligação dialética que se torna possível o conhecimento, a reflexão, a (re)construção e a vivência dos valores.

Na verdade, também conseguimos entender que os valores não devem ser impostos às crianças/alunos, pois o processo educativo deve ser vivenciado de uma maneira natural. Assim, os valores devem ser ensinados às crianças/alunos através de um espaço educativo que favoreça a compreensão, o conhecimento e a experiência dos valores, de modo a que as crianças/alunos consigam decidir e gerir conflitos de uma forma consciente e autônoma.

Neste sentido, percebermos que é necessário criar oportunidades educativas que proporcionem às crianças/alunos a vivência de situações que os tornem mais conscientes das suas ações, possibilitando que as mesmas tomam decisões e desenvolvam atitudes de um cidadão ativo e responsável (Aguiar, 2015).

Foi seguindo esta linha de ideias que tínhamos como principal propósito (re)criarmos um ambiente educativo que potenciase a educação para valores das crianças/alunos, concebendo e criando espaços que, para além de promoverem o conhecimento e a compreensão axiológica das crianças/alunos, lhes possibilitassem a experiência e a vivência de diferentes valores.

Assim, definimos os seguintes objetivos deste Relatório de Estágio: conceber e planificar uma Educação para Valores contextualizada nos contextos de Estágio Pedagógico I e II; observar o grupo de crianças/alunos, tendo em vista a organização de um ambiente educativo adequado no desenvolvimento da sua consciência axiológica; contribuir para a formação das crianças/alunos enquanto cidadãos ativos, autônomos e responsáveis; promover de forma integrada o desenvolvimento moral das crianças/alunos; compreender as conceções da educadora e professora cooperantes e dos pais/encarregados de educação relativamente à Educação para Valores; e, por fim, avaliar e refletir sobre as nossas práticas educativas no âmbito da Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente aos objetivos de Relatório, a concretização do primeiro objetivo permitiu planificarmos sequências didáticas dirigidas ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças/alunos, favorecendo a sua aprendizagem contextualizada e significativa no domínio axiológico.

Já através do segundo objetivo, realizámos observações diretas ao longo dos estágios pedagógicos, tendo em consideração o preenchimento das grelhas de avaliação que englobaram diversos objetivos específicos das diferentes áreas de conteúdo e também os que tínhamos delineados para uma aprendizagem axiológica das crianças/alunos. Para além disso, aumentámos o número de rotinas diárias das crianças/alunos, de acordo com a organização de um ambiente educativo adequado ao desenvolvimento da consciência axiológica das crianças/alunos e à sua progressiva formação e posse da autonomia moral.

No que se refere ao terceiro objetivo, aumentámos o número de atividades que possibilitaram que as crianças/alunos realizassem autonomamente e responsabilmente as tarefas solicitadas; concretizámos momentos de diálogo que permitiram que as crianças/alunos afirmassem o que mais e o que menos tinham gostado sobre o dia de escola; concretizámos momentos de discussão de dilemas morais; construímos um cantinho com ecopontos e demos uso a este; realizámos atividades que permitiram a construção de trabalhos através da reutilização de materiais recicláveis; e, ainda, executámos atividades que possibilitaram que as crianças conseguissem respeitar o outro.

Já no que concerne ao quarto objetivo, concretizámos atividades que englobaram, simultaneamente, as diferentes áreas de conteúdo, potenciando assim o desenvolvimento moral das crianças/alunos; criámos momentos de leitura, interpretação e reconto de histórias alusivas à educação para valores; realizámos jogos que promoveram o desenvolvimento da cooperação e da socialização; proporcionámos momentos onde as crianças/alunos trabalharam em grupo, favorecendo assim a cooperação; e realizámos outras atividades que possibilitaram que as crianças/alunos (re)conhecessem valores, atitudes e normas, de forma a que as mesmas aplicassem estes conhecimentos no seu dia-a-dia.

A concretização do segundo, terceiro e quarto objetivos permite-nos afirmar que, na verdade, criámos condições para que a educação axiológica ocorresse na educação pré-escolar e no ensino 1.º ciclo do ensino básico enquanto um processo desenvolvimental, através do qual mais do que conhecer valores as crianças/alunos os vivessem pelo desenvolvimento da sua capacidade reflexiva e do conflito sociocognitivo. Na realidade, podemos concluir desencadeámos um cenário educativo que valorizou mais o processo

do que o resultado da educação de valores, mais o desenvolvimento do que endoutrinamento.

Este tipo de inferência também nos permite demonstrar que concretizámos o nosso sexto objetivo, a avaliação das nossas práticas educativas, nomeadamente no que concerne à educação para valores.

A realização do quinto objetivo ocorreu através da elaboração das entrevistas à educadora e professora cooperantes, tendo em conta a temática “Educação para Valores”. A concretização das entrevistas surgiu da preocupação em compreendermos melhor as formas de trabalho docente na educação para valores. De uma maneira geral, concluímos que ambas as docentes cooperantes reconheceram a importância da educação para valores, vendo-a como um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma.

Deste modo, foi possível concluirmos que é fundamental que exista um envolvimento da escola e, conseqüentemente, dos educadores/professores no processo escolar e no desenvolvimento das crianças/alunos como um todo, pois os mesmos possuem um papel ativo nestes aspetos. Sendo assim, é fulcral que a escola e os profissionais de educação invistam numa formação adequada na educação para valores, de forma a conseguirem abordá-la junto às crianças e seus familiares, favorecendo assim uma reflexão e (re)construção da educação e dos valores tanto da escola e dos docentes como também das crianças e das suas famílias.

É neste sentido que Ruiz e Vallejos (2001) salientam que, atualmente, o objetivo prioritário dos docentes é proporcionar aprendizagens e competências que possibilitem que os alunos sejam pessoas capazes de integrar-se na sociedade e participar na transformação da mesma, respeitando as opções legítimas de uma sociedade democrática.

Para além disso, solicitámos aos pais/encarregados de educação o preenchimento de um inquérito por questionário alusivo à educação para valores. Na verdade, considerámos fundamental compreendermos as conceções das famílias, uma vez que as mesmas possuem um papel ativo no processo educativo das crianças/alunos. De um modo geral, as famílias de ambos os níveis de ensino reconheceram a importância da educação para valores na vida dos seus educandos. Os pais/encarregados de educação das crianças que frequentavam a educação pré-escolar conceberam o educar para valores como um processo instrutivo. Já os pais/encarregados de educação dos alunos que frequentavam o ensino do 1.º ciclo do ensino básico, conceberam a educação para valores como um processo desenvolvimental, mas apresentaram justificações referentes a um educar para valores endoutrinador.

Desta forma, concluímos que é crucial que também exista um envolvimento das famílias no processo escolar e no desenvolvimento das crianças/alunos, uma vez que as mesmas possuem um papel fundamental nestes domínios. Neste sentido, é necessário que a escola, os docentes e os familiares demonstrem interesse em fortalecer este envolvimento, promovendo mais momentos que os aproximem e que possibilitem uma reflexão e (re)construção axiológica.

Para além dos objetivos de relatório, também elencámos objetivos centrados nas aprendizagens das crianças/alunos, sendo estes: (re)conhecer valores, atitudes e normas; agir de forma autónoma e responsável, com base nos valores, atitudes e normas aprendidos; adotar uma atitude crítica e interventiva aquando a ocorrência de novas situações problemáticas; e, por último, desenvolver o respeito pelo outro, adotando uma atitude de partilha e de responsabilidade.

Tendo em contas estes objetivos, realizámos atividades que relacionaram as áreas de conteúdo e que permitiram às crianças/alunos o desenvolvimento da sua consciência moral autónoma. Deste modo, consideramos que estes objetivos foram alcançados com sucesso, tal como foi possível confirmarmos através das atividades já descritas e analisadas no último capítulo deste trabalho.

De um modo geral, através dos estágios pedagógicos organizámos um ambiente educativo potenciador da consciência axiológica, permitindo que as crianças/alunos assumissem responsabilidades e atribuíssem valores aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, respeitando diferentes valores.

Desta forma, entendemos que colocámos em prática uma educação para valores intencionalmente planificada e, portanto, a mesma ocorreu tendo em conta um processo educativo integrado. Para isso, recorremos à utilização de estratégias de exploração reconstrutiva, promovendo um desenvolvimento da consciência moral autónoma das crianças/alunos.

Em síntese, todo este Relatório de Estágio consistiu numa reflexão intencional sobre a educação para valores nos níveis de ensino da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, sendo que, em conjunto com a escola e a família, potenciámos um ambiente educativo integrado e promotor do desenvolvimento da consciência moral autónoma das crianças/alunos. Estas foram colocadas no centro do processo de ensino-aprendizagem, onde os valores não foram apenas ensinados e impostos, mas foram (re)criados através de situações que potenciaram a vivência de valores e que exigiram a deliberação sobre os mesmos.

No decorrer de toda esta caminhada, entendemos que o curto tempo de cada estágio pedagógico foi a maior limitação que encontramos, pois consideramos que este aspeto originou um ritmo de trabalho mais exigente, uma vez que tínhamos de realizar observações, planificações de sequências didáticas, construção de materiais pedagógicos, intervenções educativas, atas e, por fim, avaliações e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Por vezes, este facto dificultou o aprofundamento da fundamentação, avaliação e reflexão das nossas práticas educativas.

Contudo, e refletindo sobre todo este processo, podemos garantir que a formação inicial, os estágios pedagógicos e a realização deste Relatório de Estágio permitiram-nos, enquanto futuros educadores/professores, desenvolver competências e capacidades enriquecedoras tanto ao nível profissional como ao nível pessoal.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, T. (2015). *Narração de histórias na educação de valores na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Aguiar, V. e Medeiros, C. (2009). Entrevistas na pesquisa social: O relato de um grupo de foco nas licenciaturas. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 10711-10718.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Alonso, L. e Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo integrado. In L. Alonso e M. Roldão (Orgs.), *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-64). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., e Carvalhinho, C. (2011). *Referencial curricular para a educação básica na região autónoma dos açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Andrade, E. (2015). *(Re)Construindo valores com as crianças em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Barboza, K. e Volpini, M. (2015). A organização dos cantos temáticos na educação infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 13-14.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bogdan, R., e Biklen, S., (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuesta*. Madrid: Escuela Española.
- Boni, V. e Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 68-80.
- Carvalho, A. (Org.) (2004). *Problemáticas filosóficas da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. Relatório de Estágio. Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.

- Correia, V. (1995). *Recursos didáticos*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: I.N.I.C.
- Faria, P. (2011). *Utilização de materiais didáticos e metodologias de ensino no âmbito da matemática*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ferreira, M. (2013). *Relatório de estágio em educação pré-escolar*. Relatório de Estágio. ESE Politécnico do Porto, Porto.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Fonseca, A. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Fonseca, J. (2005). Educação e valores: que relação?. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 6, 107 - 127.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projeto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Formosinho, J. (1985). O currículo do pronto-a-vestir de tamanho único. In *Cadernos de Análise Social da Educação*, Braga: Universidade do Minho.
- Fragateiro, L., Cadima, A., Cotrim, A., Leão, C. e Nunes, L. (1995). *Desenvolvimento pessoal e social: situação de 1994*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freire, P. (1995). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gal, R. (2000). *História da educação* (4ª ed.). Lisboa: Veja Editora.
- Godinho, J., e Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26(92), 983-1011.
- Guimarães, L. (s/d). Leitura e comunicação. *Terra e Cultura*, Ano XIX, Nº 37, 56-64, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Guimarães, M. (1974). *História da educação*. Aveiro: Editorial Vouga, S.A.R.L.

- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation: l'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*. Paris: Editions Klincksiek.
- Kant, I. (1987). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: J. Vrin.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: a first generation or research*. New York: Praeger.
- Leite, C. e Rodrigues, M. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães, L. (2015). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança.
- Marques, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social. Objetivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mateus, A., et al. (s.d.). *A importância da contação de história como prática na educação infantil*. Brasil, PUC Minas.
- Medeiros, E. (2010). *A educação como projeto: desafios de cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mello, L. (s/d). A importância da educação ambiental no ambiente escolar. *Revista EcoDebate*, 2446-9394.
- Melo, A. (2012). *O Desenvolvimento das expressões na escola – Olhares de educadores e professores do 1.º CEB*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Menezes, I. (1993). Formação pessoal e social numa perspetiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, (6), 309-337.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Universidade do Porto, Porto.
- Menezes, I. e Campos, B. (1998). Educação. Desenvolvimento psicológico e promoção da cidadania. In *A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação*, Instituto de Inovação, Universidade do Porto.

- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a leitura*. Relatório de Estágio. Instituto Superior Politécnico Gaya, Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Morgado, J. (2000). *A (DES)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA.
- Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Papalia, D., e Olds, S. (1981). *O mundo das crianças*. Brasil: McGraw-Hill.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, S. (1997). Elogio da existência: valores e contra-valores. In Patrício, M. (1997). *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 177-182). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pestun, M. et. al. (2010). Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 95-104.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teoria e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R., e Campenhoudt L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editorial Gradiva.
- Reboul, O. (1971). O que é educar?. In *La Philosophie de l'éducation*, pp. 11 – 32, Paris: Puf.
- Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ruiz, P. e Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Santos, K. (2014). *A importância de experimentos para ensinar ciências no ensino fundamental*. Monografia de especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.
- Santos, M. (2005). *Formação cívica no ensino básico. Contributos para uma análise da prática lectiva*. Porto: ASA Editores.
- Santos, S. (2014). «Era uma vez...» *O contributo das histórias para a educação pré-escolar*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Teixeira, M. e Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula: as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162 - 187.
- Torres, J. (1993). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Trillo, F. et al. (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Valente, M. (s.d.). *A educação para os valores*. disponível em: http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/educacao_valores.pdf
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação e outros documentos consultados:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português, n.º 46/86, de 14 de outubro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português, n.º 115/97, de 19 de setembro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português, n.º 49/2005, de 30 de agosto.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português, n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Projeto Educativo da Escola do Estágio Pedagógico I (2016/2017).
- Projeto Educativo da Escola do Estágio Pedagógico II (2017/2018).
- Regimento Interno da Escola do Estágio Pedagógico I (2016/2017).
- Regimento Interno da Escola do Estágio Pedagógico II (2017/2018).

Anexos

Anexo A - Entrevista à Educadora e à Professora Cooperantes

Entrevista

Conceções da Educadora Cooperante e da Professora Cooperante sobre a Educação para Valores

Esta entrevista pretende recolher dados para um estudo sobre as conceções da Educadora Cooperante e da Professora Cooperante sobre a Educação para Valores. Este estudo integra-se no Projeto de Relatório de Estágio intitulado “A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores, sendo responsáveis por este projeto de Mestrado a Prof.^a Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca, que orienta, e a Dr.^a Patrícia Arraiál Bolarinho, como investigadora principal.

Os dados fornecidos são anónimos e confidenciais, serão exclusivamente utilizados para fins desta investigação.

- 1. O que entende por “Educação”? A Educação é o mesmo que instrução?**
- 2. Qual a importância que atribui à Educação? Porquê?**
- 3. O que entende por “Valores”? Como distingue os valores de atitudes e de normas?**
- 4. Qual a importância que atribui aos Valores? Porquê?**
- 5. Como concebe a “Educação para Valores”?**
- 6. Considera que existe uma relação entre a Educação e os Valores? Qual?**
- 7. Acha pertinente que se trabalhe a Educação para Valores na escola?**
- 8. Quais são os valores que considera fulcrais desenvolver no processo educativo? Porquê?**
- 9. Que metodologias utiliza na promoção da Educação para Valores?**
- 10. Quais são os temas que acha importante que os Educadores/Professores abordem sobre a Educação para Valores?**

- 11. Na sua opinião, os Pais/Encarregados de Educação participam nos processos da Educação para Valores? Se sim, explique como. Se não, indique-me as razões que considera estar na base desta falta de participação.**
- 12. Como desenvolve e articula as perspetivas dos Pais/Encarregados de Educação com a escola?**
- 13. No seu entendimento qual deve ser o papel das(os) crianças/alunos no desenvolvimento do seu processo educativo para valores?**

Agradecemos a sua colaboração.

A investigadora,
Patrícia Arraial Bolarinho

Quadro 1: Guião da entrevista à Educadora Cooperante e à Professora Cooperante

Bloco	Objetivos	Tópicos	Questões	Observações
<p>Bloco A Legitimação da entrevista</p>	<p>Informar do objetivo e do contexto em que a entrevista surge.</p>	<p>A entrevista surgiu no âmbito do Relatório de Estágio intitulado “A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, inserido no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este método tem como objetivo averiguar quais as opiniões dos profissionais de educação no que respeita à Educação para Valores.</p> <p>O entrevistador apenas ajudará a investigação no sentido de que responderá a algumas questões que</p>	<p>Deseja saber mais alguma informação ou esclarecer alguma dúvida?</p>	<p>Colocar-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.</p>

		contribuir para responder ao objetivo enunciado.	
		Os resultados serão apresentados e divulgados à Universidade dos Açores.	
Valorizar o contributo do entrevistado.	O entrevistado constituirá um elemento chave para o estudo das conceções dos profissionais de educação sobre a Educação para Valores. As suas perceções/opiniões serão fundamentais para responder à problemática.		Deseja saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista? Gostaria de clarificar ou acrescentar algo mais?
Garantir confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas.	Será feito um consentimento informado que assegurará a confidencialidade das informações fornecidas pelo entrevistado bem como o anonimato.		

	Assegurar o rigor da informação.	Registro.	Importa-se que a entrevista seja gravada? Ou que tome notas?	Garantir a não divulgação das gravações.
	Agradecer a participação no estudo.			Agradecer antecipadamente a colaboração.
Bloco B Dimensão da entrevista	Objetivo: Compreender as concepções da educadora e professora cooperantes relativamente à Educação para Valores.	Concepções da Educadora e Professora Cooperantes sobre a Educação para Valores.	<p>1) O que entende por “Educação”? A Educação é o mesmo que instrução?</p> <p>2) Qual a importância que atribui à Educação? Porquê?</p> <p>3) O que entende por “Valores”? Como distingue os valores de atitudes e de normas?</p> <p>4) Qual a importância que atribui aos Valores? Porquê?</p> <p>5) Como concebe a “Educação para Valores”?</p>	

			<p>6) Considera que existe uma relação entre a Educação e os Valores? Qual?</p> <p>7) Acha pertinente que se trabalhe a Educação para Valores na escola?</p> <p>8) Quais são os valores que considera fulcrais desenvolver no processo educativo? Porquê?</p> <p>9) Que metodologias utiliza na promoção da Educação para Valores?</p> <p>10) Quais são os temas que acha importante que os Educadores/Professores abordem sobre a Educação para Valores?</p> <p>11) Na sua opinião, os Pais/Encarregados de Educação participam nos processos da</p>
--	--	--	---

			<p>Educação para Valores? Se sim, explique como. Se não, indique-me as razões que considera estar na base desta falta de participação.</p> <p>12) Como desenvolve e articula as perspetivas dos Pais/Encarregados de Educação com a escola?</p> <p>13) No seu entendimento qual deve ser o papel das(os) crianças/alunos no desenvolvimento do seu processo educativo para valores?</p>	
<p>Bloco C Validação da entrevista</p>			<p>Quer acrescentar algo mais? O que acha da entrevista? Tem alguma sugestão a fazer?</p>	

Entrevista realizada à Educadora Cooperante

Entrevistador: O que entende por “Educação”? A Educação é o mesmo que instrução?

Entrevistado: A educação é a transferência de geração para geração seguinte dos costumes, hábitos e valores de uma determinada comunidade. A delicadeza e a civilidade revelada por um indivíduo e a sua capacidade de socialização depende da sua educação. Além disso, a educação é um processo contínuo do desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais de um indivíduo com o objetivo de se integrar na sociedade. Acresce ainda que a educação é um processo contínuo de formação pessoal e social que contempla o processo de ensino-aprendizagem de um indivíduo.

Já a instrução é um conjunto de regras e consiste na transmissão de conhecimentos. A educação formal poder-se-á enquadrar dentro desta definição.

Entrevistador: Qual a importância que atribui à Educação? Porquê?

Entrevistado: No processo educativo em estabelecimentos de ensino, os conteúdos, as competências e as habilidades são transferidos para as crianças, jovens e adultos sempre com o objetivo de desenvolver o raciocínio dos alunos, ensinar a pensar sobre diferentes problemas, ajudar no crescimento intelectual e na formação de cidadãos capazes de interagir, enriquecer e transformar positivamente a sociedade.

Entrevistador: O que entende por “Valores”? Como distingue os valores de atitudes e de normas?

Entrevistado: Os valores são um conjunto de características de uma determinada pessoa que determinam o seu comportamento e a maneira como interagem ao saber estar, ser e fazer com os outros indivíduos e com o meio ambiente. Os valores humanos são valores morais que determinam e afetam a conduta das pessoas. Esses valores morais podem ser também considerados valores sociais e éticos e constituem um conjunto de regras estabelecidas para uma convivência saudável dentro de uma sociedade. As normas são regras que devem ser respeitadas e cumpridas. Já as atitudes são intenções ou propósitos que determinam o nosso comportamento.

Entrevistador: Qual a importância que atribui aos Valores? Porquê?

Entrevistado: Atribuo uma grande importância aos valores porque eles são fundamentais na ação humana e são indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade e integração dos indivíduos na mesma.

Entrevistador: Como concebe a “Educação para Valores”?

Entrevistado: Num processo de interação, tendo como principais intervenientes a família, os educadores e professores, sendo que o educador deverá ser sempre o primeiro exemplo no modo como se concretiza o quotidiano no jardim de infância. É na demonstração das atitudes de tolerância, cooperação, partilha, respeito, sensibilidade que se fomenta a importância desses valores e o modo como cada criança se apropria deles. Contribuindo para isso a organização de um ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e seguro, em que cada criança é escutada e valorizada. O contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é uma mais valia para se desenvolverem como um todo.

Entrevistador: **Considera que existe uma relação entre a Educação e os Valores? Qual?**

Entrevistado: Sim, uma relação indissociável. Através da educação criamos e transmitimos valores.

Entrevistador: **Acha pertinente que se trabalhe a Educação para Valores na escola?**

Entrevistado: Sim, pelos motivos já referidos anteriormente.

Entrevistador: **Quais são os valores que considera fulcrais desenvolver no processo educativo? Porquê?**

Entrevistado: Tal como já referi anteriormente, a tolerância, a cooperação, a partilha, o respeito, a sensibilidade, entre outros. Através da demonstração de atitudes dos mesmos as crianças apropriam-se deles e conseguem desenvolver-se como cidadãos em todas as vertentes da vida, para que no futuro sejam íntegros e exemplares.

Entrevistador: **Que metodologias utiliza na promoção da Educação para Valores?**

Entrevistado: Os valores são promovidos transversalmente em todas as áreas e domínios de conteúdo no dia-a-dia do jardim de infância, nomeadamente, durante a resolução de conflitos, através do exemplo e na conduta diária e também através de histórias, lengalengas, canções, poemas, entre outros.

Entrevistador: **Quais são os temas que acha importante que os Educadores/Professores abordem sobre a Educação para Valores?**

Entrevistado: Identidade, Educação Sexual, Alimentação Saudável, Higiene Alimentar, Corpo Humano, Higiene Corporal, Família, Meio Ambiente, Reciclagem, entre outros.

Entrevistador: Na sua opinião, os Pais/Encarregados de Educação participam nos processos da Educação para Valores? Se sim, explique como. Se não, indique-me as razões que considera estar na base desta falta de participação.

Entrevistado: De uma forma geral, salvaguardando um ou outro caso, de ano para ano nota-se uma grande negligência no que diz respeito a educação, por parte dos pais.

A transmissão de educação e valores é pouco visível, por parte dos pais, devido à sua falta de preocupação e relevância dada dos mesmos.

Entrevistador: Como desenvolve e articula as perspetivas dos Pais/Encarregados de Educação com a escola?

Entrevistado: Ao longo do ano foi realizado um trabalho de articulação com os pais. No entanto, neste contexto os pais/encarregados de educação são pouco participativos e envolvidos no processo educativo.

Entrevistador: No seu entendimento qual deve ser o papel das(os) crianças/alunos no desenvolvimento do seu processo educativo para valores?

Entrevistado: No início do ano são estabelecidas/negociadas com as crianças as regras de conduta social dentro e fora da sala de aula. No entanto, ao longo de todo o percurso no jardim de infância as crianças são confrontadas com situações/oportunidades que desenvolvem o seu processo educativo para os valores, na relação que estabelecem com os seus pares, adultos e comunidade educativa.

Perante as situações ocorridas as crianças deverão ter um papel ativo e envolvente de modo a interiorizarem os valores transmitidos.

Entrevista realizada à Professora Cooperante

Entrevistador: O que entende por “Educação”? A Educação é o mesmo que instrução?

Entrevistado: Educação é uma aprendizagem nas diversas dimensões: cognitiva, pessoal, sócio afetiva, motora e artística.

Instrução está mais ligada à dimensão cognitiva da educação.

Educação, por isso mesmo, é um conceito mais abrangente.

Entrevistador: Qual a importância que atribui à Educação? Porquê?

Entrevistado: Obviamente que tenho de lhe atribuir muita importância, uma vez que o meu papel, enquanto professora, é desenvolver o aluno nas diferentes áreas do conhecimento e da aprendizagem, ajudando-o a construir-se num indivíduo autónomo, cívico, crítico, reflexivo e responsável.

Entrevistador: O que entende por “Valores”? Como distingue os valores de atitudes e de normas?

Entrevistado: Os valores determinam a forma como se deve comportar e interagir com os outros. Estão ligados à ética.

As atitudes estão ligadas à intenção ou propósito de determinado comportamento.

As normas referem-se à forma como se deve agir.

Entrevistador: Qual a importância que atribui aos Valores? Porquê?

Entrevistado: É uma importância certamente elevada, uma vez que os valores estão subjacentes a uma conduta e um comportamento ético, social e moralmente aceite.

Entrevistador: Como concebe a “Educação para Valores”?

Entrevistado: É um conteúdo que deve ser trabalhado e desenvolvido transversalmente nas diferentes áreas do currículo, obviamente que a ênfase maior é dada na cidadania, contudo não podemos esquecer que se não dinamizarmos uma aprendizagem direcionada para os valores, corremos o risco de ter alunos pouco cívicos e isto obviamente irá viciar e empobrecer a sociedade de hoje em dia.

Entrevistador: Considera que existe uma relação entre a Educação e os Valores? Qual?

Entrevistado: Como já referi estão intimamente ligadas porque todas as dimensões devem ser trabalhadas no aluno. A dimensão ética é trabalhada transversalmente.

Entrevistador: Acha pertinente que se trabalhe a Educação para Valores na escola?

Entrevistado: Sim, pelas razões referidas em respostas anteriores.

Entrevistador: **Quais são os valores que considera fulcrais desenvolver no processo educativo? Porquê?**

Entrevistado: Cooperação, espírito de interajuda, solidariedade, tolerância e amizade sobretudo, pelos motivos que já referi em respostas anteriores.

Entrevistador: **Que metodologias utiliza na promoção da Educação para Valores?**

Entrevistado: Diálogos em que se trabalhe a resolução de conflitos.

Entrevistador: **Quais são os temas que acha importante que os Educadores/Professores abordem sobre a Educação para Valores?**

Entrevistado: A indisciplina essencialmente.

Entrevistador: **Na sua opinião, os Pais/Encarregados de Educação participam nos processos da Educação para Valores? Se sim, explique como. Se não, indique-me as razões que considera estar na base desta falta de participação.**

Entrevistado: Esta questão exige uma resposta muito relativa, vai depender do tipo de família que estamos a lidar. Se é uma família socialmente estruturada obviamente que será uma família cooperante, se não o é com certeza que não o será e irá certamente dificultar o papel da escola neste processo.

O que estará na base desta falta de participação será efetivamente a carência de alguns valores.

Entrevistador: **Como desenvolve e articula as perspetivas dos Pais/Encarregados de Educação com a escola?**

Entrevistado: Dependerá das temáticas que são abordadas e da pertinência ou não do envolvimento dos mesmos no trabalho desenvolvido, contudo sempre que há oportunidade obviamente que este trabalho colaborativo é valorizado.

Entrevistador: **No seu entendimento qual deve ser o papel das(os) crianças/alunos no desenvolvimento do seu processo educativo para valores?**

Entrevistado: Um papel importantíssimo. Um aluno ético será com certeza um bom cidadão e um bom profissional e enriquecerá uma sociedade, que a meu ver se encontra carente de valores.

Inquérito por Questionário
Conceções dos pais/encarregados de educação das crianças/alunos
sobre a Educação para Valores

Este inquérito por questionário pretende recolher dados para um estudo sobre as conceções dos pais/encarregados de educação das crianças/alunos sobre a Educação para Valores e os valores que consideram fulcrais desenvolver no processo educativo. Este estudo integra-se no Projeto de Relatório de Estágio intitulado “A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores, sendo o projeto de mestrado responsável por Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca e Patrícia Arraial Bolarinho.

Os dados fornecidos são anónimos e confidenciais, sendo que serão exclusivamente utilizados para fins de investigação.

I – Dados pessoais

Nas respostas de escolha múltipla seleccione uma opção, colocando um ✕ apenas na resposta que melhor reflete a sua opinião.

1.1 Idade: _____

1.2 Sexo: Feminino Masculino

1.3 Habilitações literárias: _____

1.4 Profissão: _____

1.5 É o encarregado de educação do seu educando?

Sim Não

1.6 Pai/mãe/encarregado de educação da criança/aluno que frequenta:

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

II – A Educação para Valores

Nas respostas de escolha múltipla seleccione uma opção, colocando um ✕ apenas na resposta que melhor reflete a sua opinião.

2.1 O que entende por “Educação”?

- a) Instrução de conhecimentos, regras, atitudes e valores.
- b) Processo de desenvolvimento de conhecimento e competências atitudinais e valorativas.
- c) Outra.
- d) Se na resposta anterior assinalou a opção “c) Outra”, indique qual a sua definição de “Educação”.

2.2 Qual a importância que atribui à Educação?

- a) Nada importante.
- b) Pouco importante.
- c) Importante.
- d) Muito importante.
- e) Extremamente importante.

f) Justifique a sua resposta. _____

2.3 O que entende por “Valores”?

- a) Conjunto de atitudes.
- b) Características ideais que permitem aos sujeitos interpretar a realidade.
- c) Conjunto de normas e regras sociais.
- d) Outra.
- e) Se na resposta anterior assinalou a opção “d) Outra”, indique qual a sua definição de “Valores”.

2.4 Qual a importância que atribui aos Valores?

- a) Nada importante.
- b) Pouco importante.
- c) Importante.
- d) Muito importante.
- e) Extremamente importante.
- f) Justifique a sua resposta. _____

2.5 Como concebe a “Educação para Valores”?

- a) Como imposição de atitudes, regras e normas.
- b) Como um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma.
- c) Como um modo de promover o desenvolvimento do raciocínio moral.
- d) Como uma forma de formar crianças/alunos “santinhas” e/ou “poços de virtudes”.
- e) Outra.

f) Se na resposta anterior assinalou a opção “e) Outra”, indique qual a sua definição para “Educação para Valores”.

2.6 Qual a importância que atribui à Educação para Valores?

- a) Nada importante.
- b) Pouco importante.
- c) Importante.
- d) Muito importante.
- e) Extremamente importante.

f) Justifique a sua resposta. _____

2.7 Considera que existe uma relação entre a Educação e os Valores?

a) Sim b) Não

c) Justifique a sua resposta. _____

2.8 Quais são os valores que considera fulcrais desenvolver no processo educativo?

Coloca, em cada item, um × na opção que melhor reflete a sua opinião.

Valores	Escala				
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
Autonomia					
Cooperação					
Responsabilidade					
Solidariedade					
Justiça					
Tolerância					
Respeito					
Honestidade					
Generosidade					
Amizade					

Outros: _____

III – Sugestões

3.1 Sugira, por ordem de importância, propostas de temas que gostaria que os educadores/professores do seu educando abordassem sobre a Educação para Valores.

Agradecemos a sua colaboração.

A investigadora,
Patrícia Arraial Bolarinho

Organização e tratamento dos dados recolhidos através dos questionários realizados às famílias das crianças/alunos

Questionários aos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

- N.º de Questionários

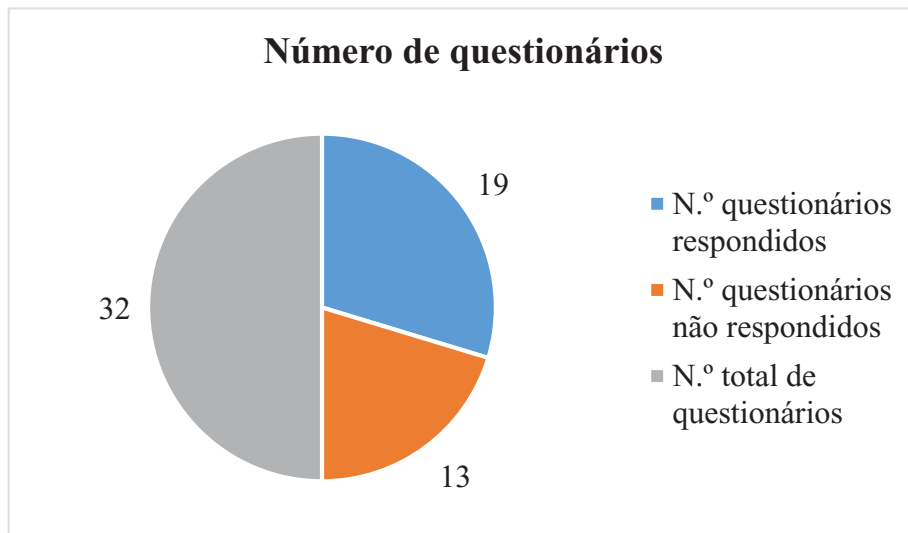


Figura 1: Número de questionários dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

- Dados Pessoais

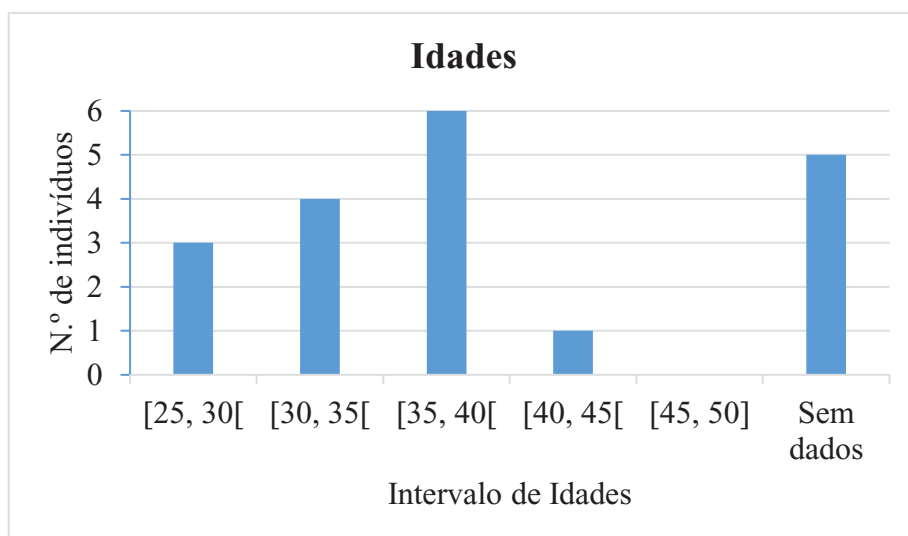


Figura 2: Idades dos Pais/Encarregados das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

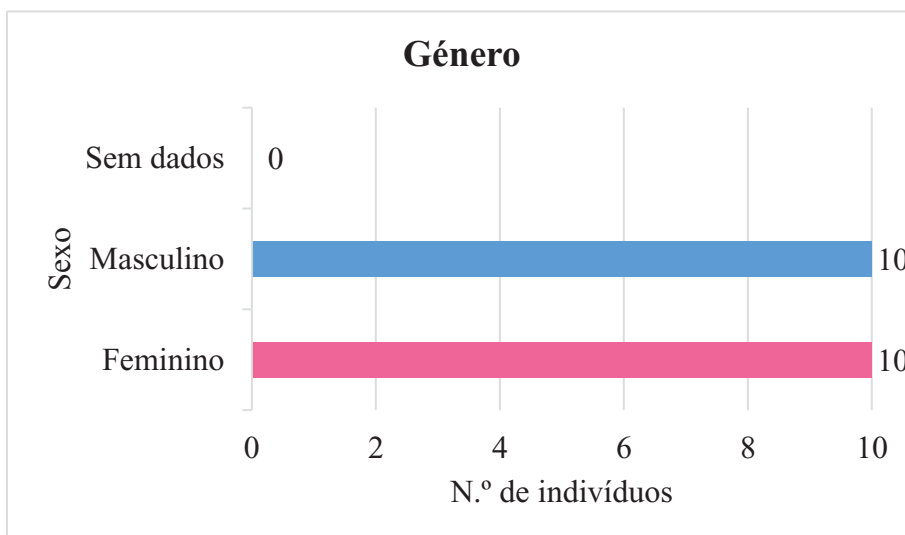


Figura 3: Género dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

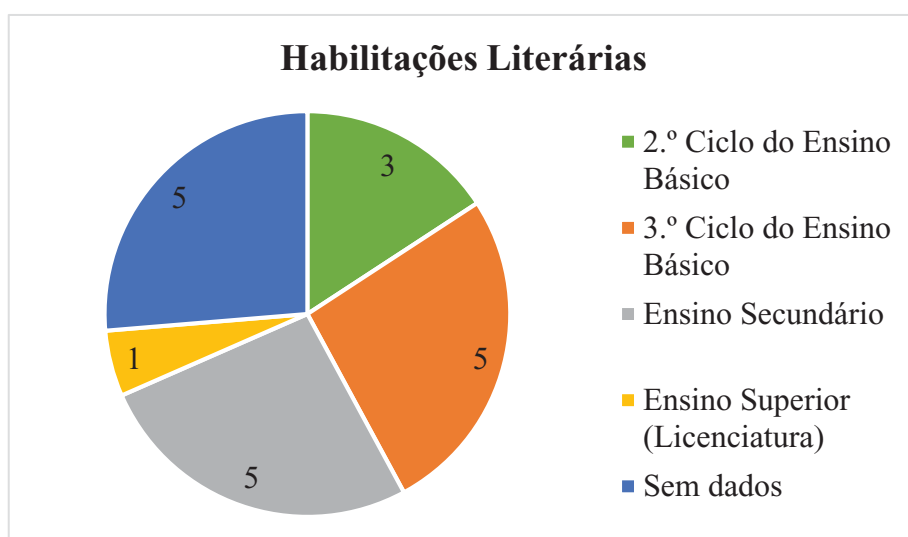


Figura 4: Habilitações literárias dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

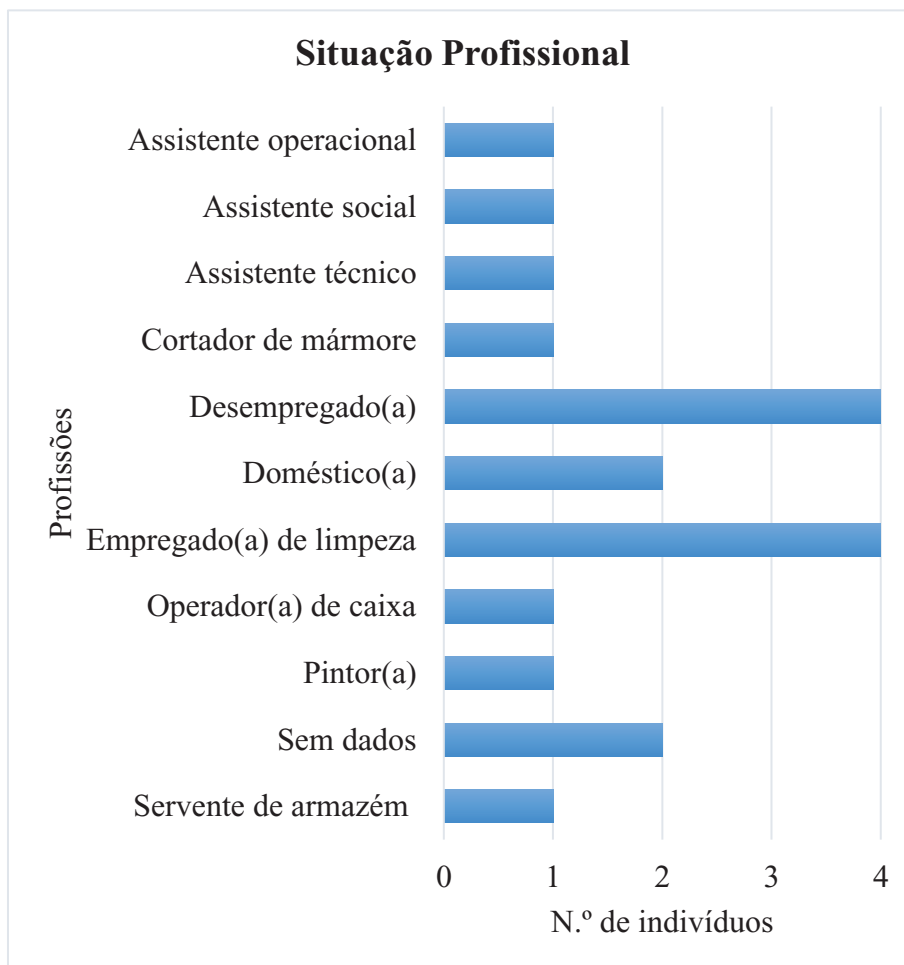


Figura 5: Situação Profissional dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

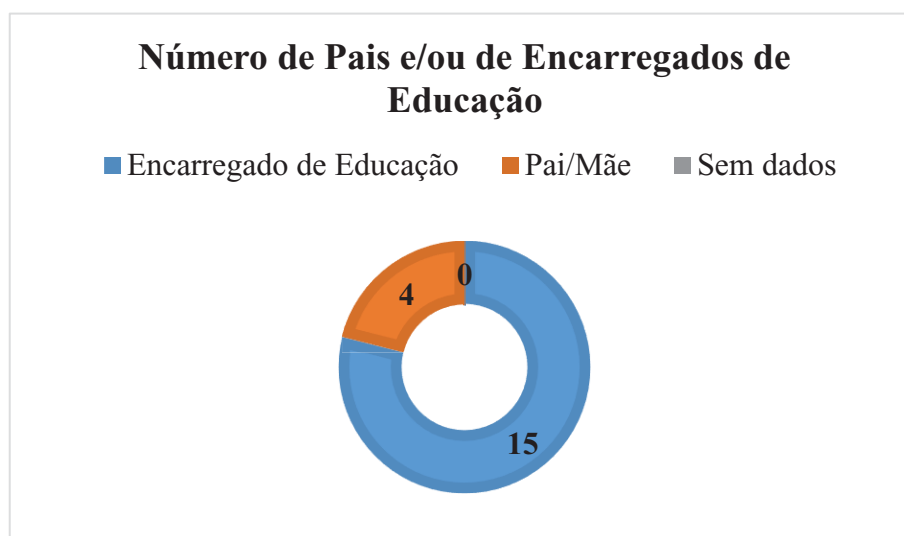


Figura 6: Número de Pais e/ou de Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar

- **Conceções sobre a Educação para Valores**

Tabela 1: Conceções dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar sobre “Educação”

O que entende por “Educação”...		N.º de respostas
Dimensão <i>Finalidades de Educação</i>	Categoria <i>Instrutiva</i>	a) Instrução de conhecimentos, regras, atitudes e valores. 14
	Categoria <i>Desenvolvimental</i>	b) Processo de desenvolvimento de conhecimentos e competências atitudinais e valorativas. 5
c) Outra.		0
Sem dados		0
Total		19

Tabela 2: Importância atribuída pelos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar à “Educação”

Qual a importância que atribui à Educação...	N.º de respostas
a) Nada importante.	0
b) Pouco importante.	0
c) Importante.	0
d) Muito importante.	5
e) Extremamente importante.	14
Sem dados	0
Total	19

Tabela 3: Concepções dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar sobre “Valores”

O que entende por “Valores”...			N.º de respostas
Dimensão Concepções de Valores	Categoria Atitudes	a) Conjunto de atitudes.	6
	Categoria Ideais permitem interpretar a realidade	b) Características ideais que permitem aos sujeitos interpretar a realidade.	3
	Categoria Regras	c) Conjunto de normas e regras sociais.	9
		d) Outra.	1
		Sem dados	0
		Total	19

Tabela 4: Importância atribuída pelos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar aos “Valores”

Qual a importância que atribui aos Valores...	N.º de respostas
a) Nada importante.	0
b) Pouco importante.	0
c) Importante.	0
d) Muito importante.	10
e) Extremamente importante.	9
Sem dados	0
Total	19

Tabela 5: Concepções dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar sobre os valores que consideravam fulcrais desenvolver no processo educativo

Valores	Escala					Total	
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante		
<i>Dimensão Que Valores</i> <i>Categoria Ético-Morais</i>	Autonomia	0	0	5	7	7	19
	Cooperação	0	0	1	11	7	19
	Responsabilidade	0	0	0	5	14	19
	Solidariedade	0	0	3	6	10	19
	Justiça	0	0	5	4	10	19
	Tolerância	0	0	7	7	5	19
	Respeito	0	0	0	4	15	19
	Honestidade	0	0	0	4	15	19
	Generosidade	0	0	1	8	10	19
	Amizade	0	0	2	4	13	19
	Total	0	0	24	60	106	190

Tabela 6: Concepções dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar sobre “Relação entre Educação e os Valores”

Considera que existe uma relação entre a Educação e os Valores...	N.º de respostas
a) Sim.	19
b) Não.	0
Sem dados	0
Total	19

Tabela 7: Concepções dos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar sobre “Educação para Valores”

Como concebe a “Educação para Valores”...	N.º de respostas
a) Como imposição de atitudes, regras e normas.	12
b) Como um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma.	6
c) Como um modo de promover o desenvolvimento do raciocínio moral.	1
d) Como uma forma de formar crianças/alunos “santinhas” e/ou “poços de virtudes”.	0
d) Outra.	0
Sem dados	0
Total	19

Tabela 8: Importância atribuída pelos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar à “Educação para Valores”

Qual a importância que atribui à Educação para Valores...	N.º de respostas
a) Nada importante.	0
b) Pouco importante.	0
c) Importante.	0
d) Muito importante.	11
e) Extremamente importante.	8
Sem dados	0
Total	19

Questionários aos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- **N.º de Questionários**

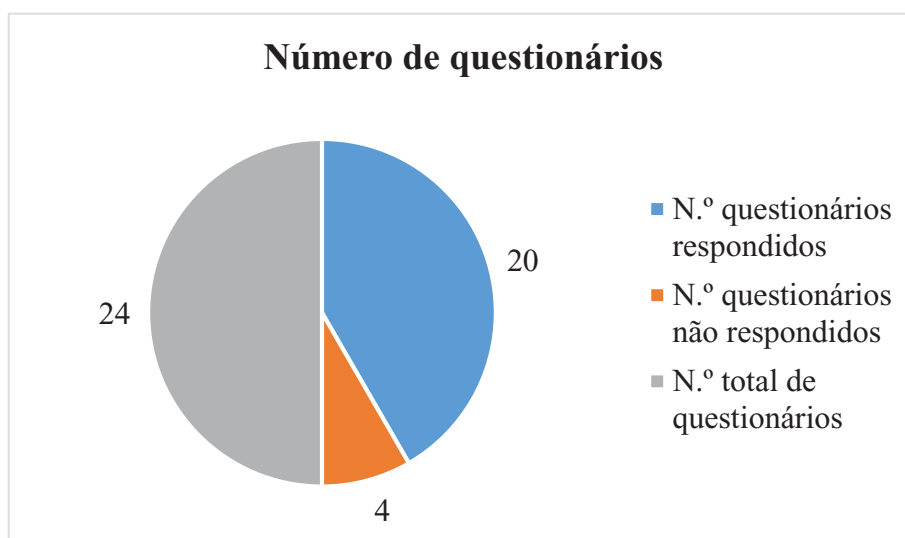


Figura 7: Número de questionários dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- **Dados Pessoais**

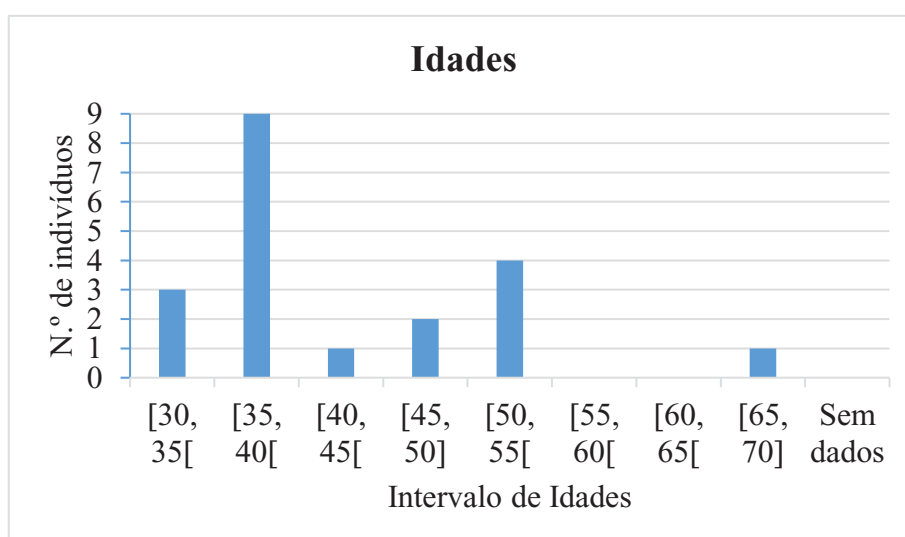


Figura 8: Idades dos Pais/Encarregados dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

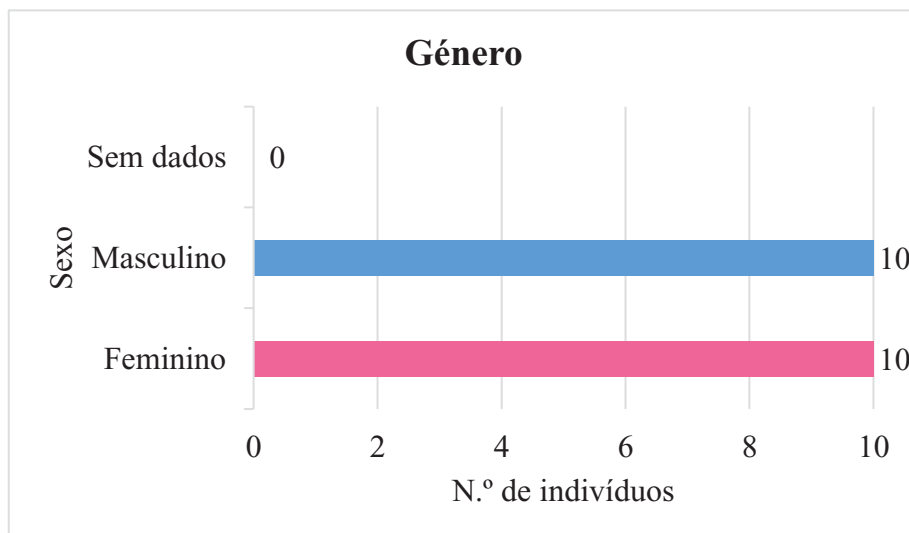


Figura 9: Género dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

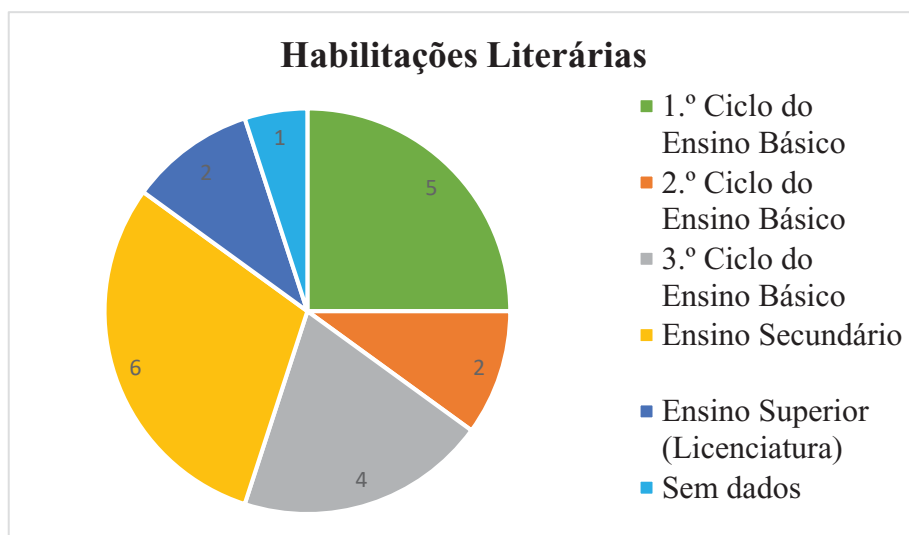


Figura 10: Habilitações literárias dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Figura 11: Situação Profissional dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

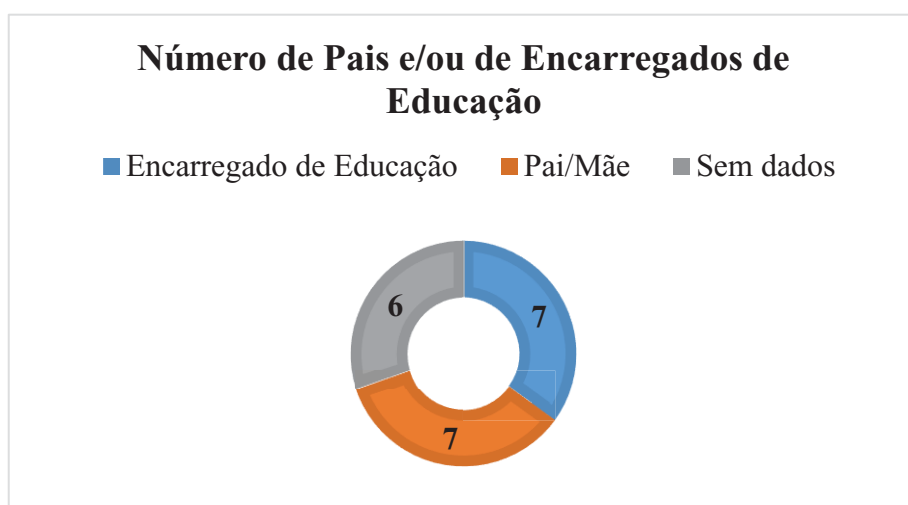


Figura 12: Número de Pais e/ou de Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- **Conceções sobre a Educação para Valores**

Tabela 9: Conceções dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre “Educação”

O que entende por “Educação”...		N.º de respostas
Dimensão Finalidades de Educação	Categoria Instrutiva	a) Instrução de conhecimentos, regras, atitudes e valores. 13
	Categoria Desenvolvimental	b) Processo de desenvolvimento de conhecimentos e competências atitudinais e valorativas. 5
		c) Outra. 0
		Sem dados 2
		Total 20

Tabela 10: Importância atribuída pelos Pais/Encarregados dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico à “Educação”

Qual a importância que atribui à Educação...	N.º de respostas
a) Nada importante.	0
b) Pouco importante.	0
c) Importante.	1
d) Muito importante.	6
e) Extremamente importante.	13
Sem dados	0
Total	20

Tabela 11: Concepções dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre “Valores”

O que entende por “Valores”...		N.º de respostas	
Dimensão Concepções de Valores	Categoria Atitudes	a) Conjunto de atitudes.	5
	Categoria Ideais permitem interpretar a realidade	b) Características ideais que permitem aos sujeitos interpretar a realidade.	6
	Categoria Regras	c) Conjunto de normas e regras sociais.	5
		d) Outra.	2
		Sem dados	2
		Total	20

Tabela 12: Importância atribuída pelos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico aos “Valores”

Qual a importância que atribui aos Valores...	N.º de respostas
a) Nada importante.	0
b) Pouco importante.	0
c) Importante.	3
d) Muito importante.	4
e) Extremamente importante.	13
Sem dados	0
Total	20

Tabela 13: Concepções dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os valores que consideravam fulcrais a desenvolver no processo educativo

Valores	Escala					Total	
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante		
Dimensão Que Valores Categoria Ético-Morais	Autonomia	0	0	10	8	2	20
	Cooperação	0	0	10	9	1	20
	Responsabilidade	0	0	5	7	8	20
	Solidariedade	0	0	6	2	12	20
	Justiça	0	0	4	8	8	20
	Tolerância	0	0	6	7	7	20
	Respeito	0	0	4	1	15	20
	Honestidade	0	0	4	3	13	20
	Generosidade	0	0	6	3	11	20
	Amizade	0	0	5	3	12	20
	Total	0	0	60	51	89	200

Tabela 14: Concepções dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre “Relação entre Educação e os Valores”

Considera que existe uma relação entre a Educação e os Valores...	N.º de respostas
a) Sim.	20
b) Não.	0
Sem dados	0
Total	20

Tabela 15: Concepções dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre “Educação para Valores”

Como concebe a “Educação para Valores”...	N.º de respostas
a) Como imposição de atitudes, regras e normas.	4
b) Como um processo de desenvolvimento da consciência moral autónoma.	10
c) Como um modo de promover o desenvolvimento do raciocínio moral.	3
d) Como uma forma de formar crianças/alunos “santinhas” e/ou “poços de virtudes”.	0
e) Outra.	0
Sem dados	3
Total	20

Tabela 16: Importância atribuída pelos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentavam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico à “Educação para Valores”

Qual a importância que atribui à Educação para Valores...	N.º de respostas
a) Nada importante.	0
b) Pouco importante.	0
c) Importante.	4
d) Muito importante.	5
e) Extremamente importante.	9
Sem dados	2
Total	20

Protocolo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

O presente protocolo clarifica a natureza e o modo de colaboração de crianças/alunos e pais/encarregados de educação no projeto de investigação intitulado *Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que visa compreender as conceções das crianças/alunos e dos pais/encarregados de educação relativamente à Educação para Valores, sendo coordenado por Patrícia Arraiol Bolarinho e realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e na disciplina de Relatório de Estágio, sob a orientação da Prof.^a Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca. Neste contexto, venho solicitar a sua participação no preenchimento de um inquérito por questionário. Para além disso, peço o seu consentimento para utilizar e divulgar os dados recolhidos através deste método de investigação e também por meio da observação direta realizada ao seu educando. Na verdade, este trabalho de investigação insere-se num quadro de ética profissional que permite viabilizar o referido projeto e, ao mesmo tempo, assegurar benefícios quer para os participantes quer para o investigador.

O investigador compromete-se a:

- Atender à confidencialidade da informação recolhida.
- Apresentar os dados mediante siglas, omitindo o nome do colaborador e da instituição a que pertence.
- Retificar os dados sempre que o colaborador tenha motivos para essa retificação.
- Aceitar a desistência de participação sempre que o colaborador assim o expresse.
- Discutir questões relativas à investigação caso o colaborador as considere oportunas.
- Assegurar a interpretação da informação proporcionada como um dado pontual, sem deduzir qualquer avaliação do colaborador ou da sua competência profissional.

O investigador espera dos colaboradores:

- Obter dados relacionados com as vivências dos colaboradores, através da observação direta e de um inquérito por questionário.

- Obter autorização para proceder a registos áudio e/ou de imagens, de modo a melhor assegurar o rigor da informação.
- Poder utilizar e divulgar os dados facultados, no âmbito da investigação em curso.

_____, ____/____/____.

A investigadora: _____

(Patrícia Arraial Bolarinho)

O(A) colaborador(a) (criança/aluno): _____

O(A) colaborador(a) (pais/encarregados de educação): _____

O(A) colaborador(a) (pais/encarregados de educação): _____

Protocolo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

O presente protocolo clarifica a natureza e o modo de colaboração do(a) Educador(a) Cooperante e do(a) Professor(a) Cooperante no projeto de investigação intitulado *Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que visa compreender as conceções dos mesmos relativamente à Educação para Valores, sendo coordenado por Patrícia Arraial Bolarinho e realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e na disciplina de Relatório de Estágio, sob a orientação da Prof.^a Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca. Neste contexto, venho solicitar a sua participação numa entrevista. Para além disso, peço o seu consentimento para utilizar e divulgar os dados recolhidos através deste método de investigação e também por meio da observação direta realizada ao longo do estágio. Na verdade, este trabalho de investigação insere-se num quadro de ética profissional que permite viabilizar o referido projeto e, ao mesmo tempo, assegurar benefícios quer para os participantes quer para o investigador.

O investigador compromete-se a:

- Atender à confidencialidade da informação recolhida.
- Apresentar os dados mediante siglas, omitindo o nome do colaborador e da instituição a que pertence.
- Retificar os dados sempre que o colaborador tenha motivos para essa retificação.
- Aceitar a desistência de participação sempre que o colaborador assim o expresse.
- Discutir questões relativas à investigação caso o colaborador as considere oportunas.
- Assegurar a interpretação da informação proporcionada como um dado pontual, sem deduzir qualquer avaliação do colaborador ou da sua competência profissional.

O investigador espera dos colaboradores:

- Obter dados relacionados com as vivências dos colaboradores, através da observação direta e de uma entrevista.
- Obter autorização para proceder a registos áudio e/ou de imagens, de modo a melhor assegurar o rigor da informação.
- Poder utilizar e divulgar os dados facultados, no âmbito da investigação em curso.

_____, ____/____/____.

A investigadora: _____

(Patrícia Arraial Bolarinho)

O(A) colaborador(a) (Educador(a) ou Professor(a) Cooperante): _____

Anexo D - Calendarização das temáticas curriculares abordadas no âmbito do Estágio Pedagógico I

Datas	Temas
2, 3 e 4 de outubro	- Estações do ano. - Animais.
9, 10 e 11 de outubro	- Higiene alimentar. - Higiene oral.
23, 24, 25, 26 e 27 de outubro	- Identidade: Quem sou eu?; As minhas preferências; Somos todos diferentes. - Corpo Humano: Cabeça, tronco e membros; Higiene Corporal; Os 5 sentidos.
30 e 31 de outubro	- Corpo Humano: Os 5 sentidos. - Halloween.
20, 21, 22, 23 e 24 de novembro	- Emoções. - Valores. - Meio ambiente.
4, 5 e 6 de dezembro	- Valores. - Natal.
11, 12 e 13 de dezembro	- Valores. - Natal.

Anexo E - Quadro síntese das macro estratégias utilizadas no âmbito do Estágio

Pedagógico I

Áreas/Domínios/Subdomínios de conteúdo	Macro Estratégias
<p><u>Área da Formação Pessoal e Social</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadros de rotina; - Vídeos; - Histórias; - Fantocheiro e fantoches; - Avental de histórias; - Trabalhos de grupo; - Jogos de regras, de cooperação e de socialização; - Trabalhos de expressão plástica.
<p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio da Expressão Motora - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro - Subdomínio das Artes Visuais - Subdomínio da Música 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de regras, de cooperação e de socialização; - Coreografias; - Jogos simbólicos; - Jogos de mímica; - Histórias; - Representação de histórias; - Fantocheiro e fantoches; - Avental de histórias; - Trabalhos recicláveis de expressão plástica; - Desenho; - Digitintas; - Pinturas; - Recorte e colagem; - Modelagens; - Estampagens; - Canções; - Leitura e interpretação de pictogramas;

<p>- Subdomínio da Dança</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio da Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coreografias; - Poemas; - Histórias; - Leitura, interpretação e reconto de histórias; - Avental de histórias; - Fantocheiro e fantoches; - Leitura imagética; - Jogos de mímica; - Leitura e interpretação de Pictogramas; - Puzzles; - Jogos; - Puzzles; - Jogos; - Histórias; - Canções; - Materiais.
<p><u>Área do Conhecimento do Mundo</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências; - Trabalhos de grupo; - Vídeos; - Histórias; - Avental de histórias; - Fantocheiro e fantoches; - Desenho; - Trabalhos de expressão; - Caixas surpresa; - Elementos reais; - Jogos; - Quadros de rotina; - Quadros de registos.

Anexo F - Grelha de avaliação utilizada no contexto do Estágio Pedagógico I

Alunos/Idades	Objetivos específicos																	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
Área da Formação Pessoal e Social																		
Área de Expressão e Comunicação																		
Área do Conhecimento do Mundo																		

Apreciação de cada item:

Não observado (NO)	
Com facilidade (CF)	
Com muita facilidade (CMF)	
Com dificuldade (CD)	
Com muita dificuldade (CMD)	

Anexo G - Calendarização dos conteúdos abordados no âmbito do Estágio Pedagógico

II

Datas	Áreas/Domínios e Conteúdos
5 a 7 de março	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os materiais sólidos, líquidos e gasosos. - Efeitos da temperatura sobre os materiais. - A dilatação de materiais sólidos, líquidos e gasosos. <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Números racionais por dízimas: Multiplicação de números racionais representados por dízimas finitas, utilizando o algoritmo. <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva: Princípio de cortesia e princípio de cooperação. - Compreensão e expressão: Vocabulário variado e preciso. - Produção de discurso oral: Expressão orientada (simulação e dramatização; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; e resumo de ideias). <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de texto: Texto de características narrativas. - Sentidos do texto: diferentes interpretações. <p><u>Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e audição: Obras de literatura para a infância (“O Beijo da Palavrinha”, de Mia Couto). - Compreensão de texto: Personagens principais; coordenadas de tempo e lugar; divisão do texto em partes; expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista. - Apresentação de livros. - Produção expressiva oral e escrita. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da criatividade. - Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação: Comunicação visual. <p style="text-align: center;">Cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores.
9 a 18 de abril	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - A qualidade do ambiente. - A poluição: atmosférica; sonora; dos solos; aquática. - A água.

Matemática

Geometria e Medida

- Revisão dos conteúdos “Identificar e comparar ângulos”:
 - Ângulos convexos e ângulos côncavos.
 - Ângulos verticalmente opostos.
 - Ângulos nulos, rasos e giros.
 - Ângulos adjacentes.
- Comparação das amplitudes de ângulos.
- Ângulos retos, agudos e obtusos.

- Reconhecer propriedades geométricas:
 - Retas concorrentes, perpendiculares e paralelas; retas não paralelas que não se intersectam.
 - Retângulos como quadriláteros de ângulos retos.
 - Polígonos regulares.
 - Polígonos geometricamente iguais.
 - Planos paralelos.
 - Paralelepípedos retângulos; dimensões.
 - Prismas retos.
 - Planificações de cubos, paralelepípedos e prismas retos.

Língua Portuguesa

Oralidade

- Interação discursiva: Princípio de cortesia e princípio de cooperação.
- Compreensão e expressão: Vocabulário variado e preciso.
- Informação: Essencial, acessória e implícita; facto e opinião; e ideias-chave.
- Produção de discurso oral: Expressão orientada (simulação e dramatização; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; e resumo de ideias).

Leitura e Escrita

- Compreensão de texto: Texto de características narrativas; descrição.
- Sentidos do texto: Diferentes interpretações.
- Produção de texto: Textos de características narrativas, expositivas; descrição, diálogo e convite.

Educação Literária

- Leitura e audição: Obras de literatura para a infância (“A Maior Flor do Mundo”, de José Saramago; e “O Príncipezinho”, de Antoine Saint-Exupéry).
- Compreensão de texto: Personagens principais; coordenadas de tempo e lugar; divisão do texto em partes; expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista.
- Apresentação de livros.
- Produção expressiva oral e escrita.

Gramática

- Pronome demonstrativo.
- Pronome possessivo.
- Determinante demonstrativo.
- Determinante possessivo.

	<p style="text-align: center;">Expressão e Educação Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta as suas músicas e as dos outros utilizando diversas técnicas vocais simples. - Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamentos simples com aumento progressivo de segurança, imaginação e controlo. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da criatividade. - Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação: Comunicação visual. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Físico-Motora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de cooperação. <p style="text-align: center;">Cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores; - Educação Ambiental.
30 de abril e 2 de maio	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - A utilização e conservação dos objetos. - Experiências com materiais de uso corrente. - Experiências com o som. <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p><u>Geometria e Medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Medir comprimentos e áreas: <ul style="list-style-type: none"> - Medições de áreas em unidades do sistema métrico; conversões. - Unidades de medida agrárias; conversões. - Determinação, numa dada unidade do sistema métrico, de áreas de retângulos com lados de medidas exprimíveis em números inteiros, numa subunidade. <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva: Princípio de cortesia e princípio de cooperação. - Compreensão e expressão: Vocabulário variado e preciso. Informação: Essencial, acessória e implícita; facto e opinião; e ideias-chave. - Produção de discurso oral: Expressão orientada (justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; e resumo de ideias). <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de texto: Texto de características narrativas; descrição (Poemas sobre o Dia da Mãe). - Sentidos dos poemas: Diferentes interpretações e suas características (versos, estrofes e rimas). - Produção de texto: Textos de características narrativas, expositivas; descrição e diálogo. <p><u>Gramática</u></p>

	<p>- Quantificador numeral.</p> <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Plástica</p> <p>- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação: Comunicação visual.</p> <p style="text-align: center;">Cidadania</p> <p>- Valores.</p>
21 a 30 de maio	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p>- Principais atividades económicas nacionais: a silvicultura; a pesca; a indústria; o comércio; os serviços; e o turismo.</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p><u>Organização e Tratamento de Dados</u></p> <p>- Utilizar frequências relativas e percentagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frequência relativa. - Noção de percentagem. <p>- Resolver problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas. <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva: Princípio de cortesia e princípio de cooperação. - Compreensão e expressão: Vocabulário variado e preciso. <p>Informação: Essencial, acessória e implícita; facto e opinião; e ideias-chave.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de discurso oral: Expressão orientada (simulação e dramatização; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; e resumo de ideias). <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de texto: Texto de características narrativas; descrição. - Sentidos do texto: Diferentes interpretações. - Produção de texto: Textos de características narrativas, expositivas; descrição e diálogo. <p><u>Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e audição: Obras de literatura para a infância (“História com Recadinho”, de Luísa Dacosta; e “A Fada Oriana”, de Sophia Andresen). - Compreensão de texto: Personagens principais; coordenadas de tempo e lugar; divisão do texto em partes; expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista. - Apresentação de livros. - Produção expressiva oral e escrita. <p><u>Gramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisões dos conteúdos abordados e já referidos. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Físico-Motora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de cooperação. - Coreografias.

	<p style="text-align: center;">Expressão e Educação Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta as suas músicas e as dos outros utilizando diversas técnicas vocais simples. - Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamentos simples com aumento progressivo de segurança, imaginação e controlo. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação: Comunicação visual. <p style="text-align: center;">Cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores.
4 a 6 de junho	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - A União Europeia. <p style="text-align: center;">Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medidas de massa e capacidade. - O dinheiro. <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva: Princípio de cortesia e princípio de cooperação. - Compreensão e expressão: Vocabulário variado e preciso. <p>Informação: Essencial, acessória e implícita; facto e opinião; e ideias-chave.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de discurso oral: Expressão orientada (simulação e dramatização; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; e resumo de ideias). - Apresentação de livros e de trabalhos. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta as suas músicas e as dos outros utilizando diversas técnicas vocais simples. - Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamentos simples com aumento progressivo de segurança, imaginação e controlo. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação: Comunicação visual. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da criatividade. - Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática. <p style="text-align: center;">Expressão e Educação Físico-Motora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de cooperação. - Coreografias. <p style="text-align: center;">Cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores.

Anexo H - Quadro síntese das macro estratégias utilizadas no âmbito do Estágio Pedagógico II

Áreas/Domínios Curriculares		Macro Estratégias
Educação para a Cidadania	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Poemas; - Textos; - Histórias; - Vídeos; - Leitura, interpretação e reconto de histórias e obras literárias; - Flanelógrafo e adereços; - Avental de histórias; - Caixas/sacos surpresa; - Cartazes interativos; - Fichas; - Trabalhos em grupo; - Produções de texto; - Apresentações orais; - Puzzles; - Jogos; - Tarefas de rotina (caixinha dos dilemas, cuidar da flor da sala, entre outras).
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Puzzles; - Jogos; - Fichas; - Histórias; - Canções; - Cartazes interativos; - Materiais manipuláveis; - Trabalhos de grupo; - Apresentações orais; - Tarefas de rotina (diário “Leitura e Valores”, caixinha dos dilemas, cuidar da flor da sala, entre outras).
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências; - Trabalhos de grupo; - Vídeos; - PowerPoint; - Cartazes interativos; - Fichas; - Histórias; - Avental de histórias; - Flanelógrafo e adereços; - Trabalhos de expressão; - Caixas surpresa; - Elementos reais; - Jogos; - Visitas de estudo;

		- Tarefas de rotina (diário “Leitura e Valores”, caixinha dos dilemas, cuidar da flor da sala, entre outras).
	Expressão e Educação Físico-Motora	- Jogos de regras, de cooperação e de socialização; - Coreografias.
	Expressão e Educação Musical	- Canções; - Construção de instrumentos musicais; - Exploração de instrumentos musicais; - Coreografias.
	Expressão e Educação Dramática	- Jogos simbólicos; - Jogos de mímica; - Histórias; - Representação de histórias; - Flanelógrafo e adereços; - Avental de histórias.
	Expressão e Educação Plástica	- Trabalhos recicláveis de expressão plástica; - Desenho; - Pinturas; - Recorte e colagem; - Modelagens; - Stampagens.

Anexo I - Grelha de avaliação utilizada no contexto do Estágio Pedagógico II

	Alunos/ Idades		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Metas/ Descritores de Desempenho		9	9	9	8	9	8	9	9	9	9	9	9	9
Área do Estudo do Meio															
Área da Língua Portuguesa															
Área da Matemática															
Área da Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica															
Área da Educação Moral e Religiosa															
Área da Cidadania															

Apreciação de cada item:

Adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Não observado
-----------	---------------	--------------	---------------

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

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