

RITA MARIA DA SILVA MEDEIROS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DAS PRÁTICAS SUPERVISIONADAS I E II

*DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO AO CONTRIBUTO DA
INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA*

ESPECIALIDADE

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

ORIENTADORA

Professora Doutora Maria Margarida da Silva Pacheco Fortuna



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Ponta Delgada

Abril 2012

RITA MARIA DA SILVA MEDEIROS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DAS PRÁTICAS SUPERVISIONADAS I E II
DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO AO CONTRIBUTO DA
INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Margarida da Silva Pacheco Fortuna, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

RESUMO:

O presente relatório é fruto do nosso estágio pedagógico, integrado no âmbito das disciplinas de Prática Supervisionada I e II, do Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, e reflete a experiência vivenciada em dois contextos escolares diferentes: pré-escolar e 1.º ciclo. Através das funções de docência levadas a cabo durante o processo de estágio, em ambos os níveis de ensino, foi possível verificar em que medida as estratégias e metodologias implementadas eram adequadas na educação para a cidadania, em especial a interdisciplinaridade.

Este documento inclui um enquadramento teórico que contextualiza a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento infantil e a educação para a cidadania, assim como, especifica os fundamentos sobre os quais se vai desenvolver a prática.

Tendo em conta que, durante o desenvolvimento da prática educativa foram operacionalizadas uma série de etapas, nomeadamente, a construção de um projecto formativo, observação e planificação de aulas e operacionalização do trabalho, no presente documento estas etapas serão analisadas.

Desenvolveu-se, deste modo, uma análise reflexiva do trabalho realizado tentando estabelecer uma comparação entre ambos os níveis de ensino, tendo o cuidado de durante esta reflexão suportar as nossas evidências com bibliografia especializada.

Do trabalho desenvolvido, concluímos que em ambos os níveis de ensino, tendo por base a promoção da educação para a cidadania, as metodologias e estratégias utilizadas foram eficazes e adequadas aos propósitos das temáticas levadas a cabo durante as nossas intervenções.

Por outro lado, constatámos que uma das estratégias essenciais para o desenvolvimento da educação para a cidadania assenta na interdisciplinaridade, que por sua vez, nos níveis de ensino onde desenvolvemos a prática, devido à monodocência, a sua operacionalização é mais fácil.

Palavras-Chave: Prática educativa; Interdisciplinaridade; Educação para a Cidadania

ABSTRACT:

The following report is the result of our pedagogical internship integrated in the disciplines of *Prática Supervisionada I e II*, of the Master titled *Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico* and reflects the practice experienced in two different educational contexts: pre-school and 1st cycle. Through the teaching functions carried out during the internship, in both levels of education, it was possible to verify in which matter the strategies and methodologies were adequate for citizenship education, in special Interdisciplinarity

This document includes a theoretical framing, which allows us to contextualize the pré-school education and 1st cycle of the basic, interdisciplinarity, child development and education for citizenship, as well as, to specify the grounds upon which the practice will develop.

Taking into account that, during the development of educational practice a series of steps were operationalized, in particular, the construction of a formation project, observation and planning lessons and operationalization of the work, in this document, these steps will be reviewed.

In this way, we developed a reflective analysis of the work done, trying to establish a comparison between both levels of education, and making sure that, during this reflection, our evidences were supported by specialized literature.

From the work developed, we conclude that in both levels of education, based on the promotion of education for citizenship, the methodologies and strategies used have been effective and appropriate to the purposes of the themes undertaken during our interventions.

On the other hand, we found that one of the essential strategies for the development of the education for citizenship was based on interdisciplinarity, which in turn, in the levels of education where we developed our practice, its operation is easier, because the children have only one teacher, instead of several.

Keywords: Educational Practice; Interdisciplinarity; Education for Citizenship

AGRADECIMENTOS:

Aos meus pais, por terem seguido os seus instintos na educação das filhas, o que permitiu que me tornasse na pessoa que sou hoje.

Às minhas irmãs, pelos momentos de boa disposição que proporcionam. E aos meus cunhados por estarem sempre disponíveis para ajudar.

Aos meus tios e primos, por terem sido uma presença fundamental no moldar da minha personalidade. Queria agradecer em especial à minha tia Graça Machado, pelo auxílio durante a elaboração deste relatório.

Aos meus “meninos”, Joana, Rodrigo, António, João, Quica, Salvador, Afonso e Júlia, por todos os “colinhos” que vos dei. Quero agradecer em especial ao Afonso e à Júlia, pois foram as minhas “cobaias” nestes últimos quatro anos.

À minha amiga Fatinha por estar sempre do outro lado da linha, com uma palavra amiga, nos momentos de angústia, tristeza e de alegria.

À Sónia e à sua família, por me terem aberto a porta da sua casa proporcionado momentos de alegria e esperança. Foram momentos difíceis que passamos juntas, mas graças à sua amizade e boa disposição foram ultrapassados. Foi uma honra e um prazer ter te como companheira nesta caminhada.

Ao Nuno, amigo de longa data, por toda a ajuda que me deu ao longo destes anos, pela sua alegria, boa disposição e muitas gargalhadas, e pela sua calma e serenidade nos momentos de desespero.

Aos colegas que me acompanharam e que tive o privilégio de conhecer durante a minha estadia nesta universidade. Com quem aprendi muito através dos nossos fracassos e vitórias. Queria agradecer em especial à Bia e à Cidália todo o apoio que sempre me deram.

À Doutora Margarida Fortuna, uma pessoa humana e bondosa. O meu muito obrigado pela confiança depositada em mim, pelas suas palavras geradoras de reflexão, bem como pela forma como me orientou ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus colegas Mónica, Carina, Victor, Osvalda e Maria dos Anjos, pela sua amizade, compreensão e ajuda durante as minhas ausências.

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos aqueles que estiveram envolvidos direta ou indiretamente no percurso de formação académica desde o primeiro dia da Licenciatura em Educação Básica até ao último dia de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e que tornaram possível a realização do presente relatório de estágio.

O meu muito obrigada!

Índice

RESUMO:	i
ABSTRACT:	ii
AGRADECIMENTOS:	iii
INTRODUÇÃO:	3
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	6
1.1 - Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	6
1.2 - O Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico:.....	10
1.3 - Docência da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	14
2 - Desenvolvimento Infantil e Educação para a Cidadania.....	23
2.1 – Desenvolvimento Infantil	23
2.2 - Educação para a Cidadania	30
2.2.1. Conceito de Cidadania.....	30
2.2.2. Importância da educação para a cidadania	32
2.2.3. – Conteúdos a abordar na educação para a Cidadania.....	35
2.2.4. – Estratégias para a educação para a cidadania	39
CAPÍTULO II - PRÁTICAS EDUCATIVAS	43
1 - Elaboração do Projeto Formativo.....	43
2. As Observações:	50
3. A planificação como ferramenta de trabalho:.....	56
4. A reflexão como instrumento de melhoria contínua	61
5. Descrição de atividades desenvolvidas na educação pré-escolar.	65
5.1 Aquisição de atitudes de preservação da natureza.....	65
6 Descrição de atividades desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.	69
6.1 Conservação do património histórico-cultural	70
6.2 Primeiros Socorros	72
Reflexão final do Relatório de Estágio.....	75
Bibliografia:.....	78
Anexos (gravados em suporte digital)	85

Anexo I – Os objetivos definidos para a educação pré-escolar, de acordo com o artigo 5º da secção I da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Anexo II – Objetivos definidos, pelo artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo, para o 1º ciclo do ensino básico.

- Anexo II – Competências essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos nas áreas de formação pessoal e social
- Anexo IV – Projeto formativo do pré-escolar
- Anexo V – Projeto Formativo do 1ºCiclo do ensino básico
- Anexo VI – 1ª planificação do pré-escolar
- Anexo VII – Planificação dos dias 9 e 10 de Maio
- Anexo VIII – 1ª planificação do 1º Ciclo do Ensino básico
- Anexo IX – Planificação dos dias 21 e 23 de Março
- Anexo X – Diálogo com a abelha
- Anexo XI - Fotos da separação do lixo
- Anexo XII – Fotos da elaboração das constelações.
- Anexo XIII – O jogo da reciclagem.
- Anexo XIV – Ficha de trabalho “Os Museus”.
- Anexo XV – Apresentação “Passado do meio local”.
- Anexo XVI – Apresentação “Vandalismo”.
- Anexo XVII – Ficha para elaboração de texto compositivo.
- Anexo XVIII – Dramatização “ A caixa de primeiros socorros”
- Anexo XIX – Apresentação “Primeiros Socorros”

Índice de Quadros:

Quadro 1: Calendarização para as intervenções no pré-escolar (adaptado do Anexo IV)	47
Quadro 2 – Calendarização para o 1ºCiclo do ensino básico (adaptado do Anexo V)	48

Lista de Abreviaturas

- PF** – Projecto Formativo
- PCT** – Projecto Curricular de Turma
- PIA** – Plano Individual Adaptado
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- CREB** – Currículo Regional da Educação Básica

INTRODUÇÃO:

O presente documento, designado de Relatório de Estágio, a ser aprovado em ato público, foi desenvolvido com vista à concessão do grau de mestre, e por sua vez à habilitação para a docência na educação do pré-escolar e no ensino do 1º ciclo do ensino básico, tal como previsto na Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro e no D.L. nº 74/2006, de 24 de Março.

Este documento conclui um trabalho de rigor científico, aprofundado e desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica ligada às unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II.

Durante o processo de formação inicial, torna-se indispensável ao formando desenvolver e executar as competências teórico práticas previstas para a sua formação, sendo o estágio um momento propício à consecução destas competências, bem como, para construir uma prática docente, nomeadamente, ao nível de ações que integram conhecimentos das áreas científicas ligadas à lecionação e ao desenvolvimento das crianças participantes na prática pedagógica.

Nesta medida, tendo em consideração que a nossa prática educativa incidiu em dois níveis de ensino com características e especificidades próprias, o presente relatório de estágio reportar-se-á ao trabalho desenvolvido em ambos os níveis de ensino, mais concretamente, no âmbito da interdisciplinaridade e da educação para a cidadania.

Achamos pertinente a abordagem desta temática, pois na conjuntura em que vivemos atualmente, as mudanças que se sentem na sociedade de hoje, estão a provocar sérias alterações nos modos de vida, de estar e de interação entre indivíduos, alterando as dinâmicas características das sociedades a que pertencem. Deste modo, torna-se importante o papel da escola na educação para a cidadania, de forma a criar melhores condições para os diferentes intervenientes da sociedade.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors *et al*, 2010:5), a este propósito pode se ler: “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.”

Mais à frente, o mesmo relatório (Delors *et al*, 2010:10) sugere que:

“A educação (...), na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas

potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal.”

A interdisciplinaridade surge como a ferramenta ideal para a concretização da educação para a cidadania, na medida em que, segundo Gusdorf (1991) (in Pombo *et al*,2006:19), “ (...) a interdisciplinaridade aparece (...) como um método filosófico por excelência: (...) o grande eixo de um pensamento empenhado em reagrupar todos os testemunhos do homem sobre o homem dispersos pela diversidade dos espaços-tempos culturais.”

Ainda para este autor (in Pombo,2006:31): “[t]rabalhar para o reagrupamento das ideias e dos valores dispersos pelos diferentes domínios do conhecimento, é trabalhar para a edificação, para a consolidação da comunidade humana.”

Atendendo à problemática definida, são propostos neste relatório, os seguintes objetivos principais: tomar conhecimento dos saberes científicos da área da especialidade do mestrado; descrever e analisar a prática educativa em diferentes contextos, associando os saberes científicos das áreas das ciências da educação; tirar partido da monodocência como forma facilitadora da educação para a cidadania de uma forma interdisciplinar; implementar situações e estratégias de promoção da cidadania; refletir e avaliar o impacto das nossas ações na educação das crianças/alunos para a cidadania.

Este relatório está estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo procedeu-se a um enquadramento teórico das temáticas a desenvolver. Para tal recorreu-se à consulta da bibliografia da especialidade, da legislação nacional e de documentos das instituições onde se efetuaram os estágios. Este capítulo, está dividido em duas secções intituladas: Educação no pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico e Desenvolvimento infantil e educação para a cidadania.

Na primeira secção pretendeu-se descrever as características que exprimem ambos os ciclos de ensino onde decorreu a nossa prática educativa supervisionada, tendo por base a revisão bibliográfica levada a cabo, centrando a revisão: no que se espera de cada um destes ciclos de ensino; quais os contributos que o currículo tem na nossa ação como professores; no docente, desde a formação inicial até ao professor efetivo; e na interdisciplinaridade como forma de auxílio para os professores.

Na segunda secção, serão abordadas, com base na literatura da especialidade, as fases de desenvolvimento infantil dos níveis etários com que nos deparamos durante a nossa Prática Educativa Supervisionada I e II, de forma a perspetivar, as atividades, os conteúdos a desenvolver e as estratégias a desenvolver, no que concerne à educação para a cidadania, em cada nível etário com que trabalhamos. Também nessa secção será abordada a Educação para

a Cidadania, incidindo a nossa pesquisa sobre o conceito de cidadania, à necessidade de Educar para a Cidadania, o que ensinar e como o fazer.

No segundo capítulo, intitulado práticas educativas, foram descritas as práticas educativas levadas a cabo pelas formandas, durante o processo de estágio nos dois níveis de ensino. Neste, fez-se uma caracterização de cada uma das práticas desenvolvidas durante o processo de estágio, como sendo: a elaboração do projeto formativo, as práticas de observação, a planificação e a reflexão. Durante esta caracterização, com base em bibliografia da especialidade, deram-se exemplos como forma de mostrar o que foi realizado, tendo o cuidado de demonstrar a evolução na realização destas práticas, por parte da formanda.

Ainda neste capítulo, procedeu-se à descrição, análise e apresentação dos resultados das atividades levadas a cabo nos diversos contextos de ensino-aprendizagem. Aqui, com base na prática educativa levada a cabo em ambos os níveis de ensino, analisaram-se as situações didáticas, como forma de se observar de que forma a interdisciplinaridade influenciou a Educação para a cidadania.

Por fim, temos a reflexão final do relatório de estágio, onde são tecidas as considerações sobre o desenvolvimento do mesmo, seguindo-se a apresentação da bibliografia e dos anexos que constam do Compact Disk (CD).

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1 - Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A nossa Prática Educativa Supervisionada decorreu em ambos estes níveis de ensino, como forma de os compreender melhor, analisaram-se as suas características, assim como, os objetivos que lhes eram propostos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro, alterada e republicada pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, no nº4 do artigo 2º, define como princípio geral que “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” É pois na escola que se preparam os cidadãos para uma intervenção harmoniosa na vida em sociedade, baseada no respeito, na responsabilidade e na solidariedade.

O nº 5 do mesmo artigo afirma que:

“[a] educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

É pois missão/objetivo da Escola formar cidadãos capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos, aptos a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias, tornando-o num lugar melhor.

Por seu lado, Pires *et al* (1998:15) diz-nos que: “[p]odemos (...) tentar definir a escolaridade como o conjunto de actividades educativas caracterizadas pelo currículo formal que condiciona o processo de ensino e pela certificação que formaliza o resultado aparente da aprendizagem realizada no decurso daquela actividade.”. Segundo este ator a escolaridade corresponde a todas as actividades levadas a cabo, para proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem, de acordo com orientações específicas, procedendo-se depois a uma avaliação dos resultados obtidos no decorrer destas actividades.

A educação pré-escolar, segundo o nº 3 do artigo 5º da Secção I da Lei de Bases do Sistema Educativo, “(...) destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.”

A Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, publica a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, onde se define este nível de ensino como:

“(…) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”

Por seu lado, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB), aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional nº 17/2011/A de 2 de Agosto, estabelece que “(…) a educação básica é uma primeira etapa (…), no qual se garante às crianças um ambiente educativo promotor do seu desenvolvimento global, e ainda, a sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia.” (Alonso *et al*, 2011: 11).

No nº 3 do artigo 3º, da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, define-se o estabelecimento de educação pré-escolar como “(…) a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família.”

Por seu lado, Abreu e Roldão (in Pires, 1989: 86) dizem-nos que “[p]or educação pré-escolar deve entender-se toda a educação anterior à escola e que será o início da educação permanente.”

Deste modo, podemos caracterizar a educação pré-escolar, como a primeira etapa de escolarização que a criança contacta. É nesta primeira fase que irão ser criadas as bases necessárias para todas as outras etapas que virão. Pretende-se pois, que as crianças que frequentaram o pré-escolar “(…) ao ingressarem no 1º Ciclo já realizaram aprendizagens fundacionais que lhes permitirão continuar a aprender com sucesso nos ciclos seguintes” (Alonso *et al*, 2011:11).

Ao frequentar o pré-escolar, em primeiro lugar, a criança entra em contacto com a instituição escola pela primeira vez. Nesta primeira abordagem fica a conhecer a instituição, as pessoas que a integram e as suas funções, as regras que tem que cumprir, as rotinas que a caracterizam (entrada, lanche, recreio, almoço, saída). Benavente (1999:110) a este propósito, diz nos que “(…) as primeiras experiências escolares que revelam a cada um o seu lugar no «mérito» e que são, para muitas crianças, a primeira experiência de socialização exterior ao círculo familiar e social restrito.”

Além da instituição em si, terá contacto com o ato de aprendizagem organizado e com intuitos específicos, em vez do brincar por brincar, a que estava habituada. Nesta etapa vão

ser desenvolvidas competências que a ajudará no ato de aprender. Ao ter este primeiro contacto, a criança está a ser preparada para os anos de escolaridade que virão a seguir.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, no princípio geral afirma que “ a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Para que tal se possa concretizar é necessário que, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1997:17), “(...) durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender.”

Deste modo, “[a] educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Silva, 1997: 18).

São definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo os objetivos para a educação pré-escolar (Anexo I). Durante a nossa Prática Educativa Supervisionada I foram desenvolvidas uma série de atividades, de forma a concretizar os objetivos definidos pela Lei de Bases, para a educação pré-escolar.

A Prática Educativa Supervisionada II incidu no 1º ciclo do ensino básico.

Pires *et al* (1989: 11) diz-nos que a educação básica “(...) é básica, isto é, constitui um tipo de escolaridade que é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem.”

No que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico, a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME-DEB 2004: 11), diz-nos que este

“(...) constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla , o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.”

Na alínea a) do nº1 do artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo, define-se que o 1º ciclo do ensino básico está organizado nos seguintes termos: “(...) o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”.

No nº 3 do mesmo artigo podemos ler que:

“[o]s objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, (...) e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes

particularidades: a) Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;”

Pretende-se então, que no 1º ciclo do ensino básico, todas as crianças, que nele estejam inseridas, possam desenvolver todas as suas potencialidades, e que para tal lhes seja proporcionado os instrumentos adequados para o fazer, tornando-se em seres conscienciosos consigo e com o mundo que os rodeia. *É um ensino básico, não por ser simples e fácil, mas por ser nele que vão ser criados os alicerces para as aprendizagens a realizar ao longo da vida.*

A Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo definem que o ensino básico prossegue três grandes objetivos gerais (ME-DEB,2004:13) e são eles:

- “ Criar condições para o desenvolvimento 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.”

Por seu lado, o artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo, define uma série de objetivos para o 1º ciclo do ensino básico (Anexo II). Em suma, o grande objetivo quer do pré-escolar, quer do 1º Ciclo do Ensino Básico é preparar os alunos para a vida em sociedade, tornando-os seres responsáveis pelo seu futuro e do mundo em geral, prossequindo a realização dos seus objetivos. Para tal, são desenvolvidos, ao longo do pré-escolar e dos quatro anos do 1º ciclo do ensino básico, as competências necessárias a estas realizações.

Com base nesta avaliação do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, foi nos possível constatar quais as bases em que deve assentar a educação em ambos os níveis de ensino, desenvolvendo desta forma o nosso estágio de forma a ir ao encontro das exigências acima mencionadas.

1.2 - O Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico:

Em primeiro lugar, interessa pois contextualizar a noção de currículo. Segundo Zabalza (1994:12):

“(…) a ideia de currículo referiu-se, durante muitos anos, a esse conhecimento global do que era ou deveria ser um Plano de Estudos. Aqueles que trabalhavam no “currículo” eram os arquitectos da estrutura do ensino. Os professores eram as pessoas que levavam a cabo as suas previsões, isto é, constituíam os “peões” dessa obra.”

No contexto atual, este autor (Zabalza,1994:12) define o currículo como “(…) o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.”

Stenhouse (1991:30) por seu lado, define o currículo como “(…) el medio com ele cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más ampla aplicación, tien en cuenta el problema de su realización.”

Zabalza (1994:11) diz-nos que “ (..) *programa, programação e currículo* são três termos chave, em torno dos quais se pode construir uma nova escola.”

O programa, segundo o supracitado autor (1994: 13):

“(…) traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo. E, na medida em que se apresenta em termos prescritivos, podemos referir-nos a ele como um conjunto de experiências de aprendizagem por que devem passar todas as crianças de um sistema escolar.”

Por outro lado, para o mesmo autor (1994:18), “[a]través da programação, portanto, territorializam-se os pressupostos gerais do Programa.”

Em 1997 foram editadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as quais “(…) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva,1997:13).

Estas orientações curriculares estabelecem “uma referência comum para todos os educadores” servindo para organizar a “(…) componente educativa (...) adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças”; são mais “abrangentes” pois “incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Silva, 1997:13).

Para o 1º ciclo do ensino básico, em, 2001 foi divulgado o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, na sequência da publicação do Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que no entanto, foi revogado pelo Despacho 17169/2011, de 23 de Dezembro, por este apresentar diversas lacunas. Segundo este despacho, “[o] currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade.”

Em 2004 foi publicado, pelo Ministério da Educação, a Organização Curricular e Programas – Ensino Básico - 1º Ciclo. Este documento, para cada domínio disciplinar do currículo, define os seguintes componentes: “Princípios Orientadores”, sugerem as bases e indicam “perspectivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo (...); Objectivos Gerais” definem uma série de “competências globais” que os alunos deverão atingir até ao final do 1º Ciclo em cada “domínio curricular (...); Blocos de Aprendizagem” em que cada bloco corresponde a um “segmento de um domínio disciplinar” e nestes definem-se “conjuntos de actividades de aprendizagem” (ME-DEB, 2004:27).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 48/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, no artigo 50º, intitulado de Desenvolvimento curricular diz-nos que:

“1 - A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.;

2 - Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social;

(...)

4 - Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional

(...)

7 - O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.”

Com isto, segundo Pacheco (2001:247) “ [n]o poder de decidir o currículo avultam as competências e atribuições dos órgãos centrais do Ministério que impõem os normativo-jurídicos para a configuração curricular (...).”

O Decreto-lei 241/2001, de 30 de Agosto, define no Anexo Nº 1 o “Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância” e no Anexo Nº 2 o “Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico”. Nestas definições, cabe aos educadores e professores a “concepção e desenvolvimento do currículo” e a “integração do currículo.”

O educador de infância, no âmbito do referido no ponto II do Anexo Nº1, na concepção e desenvolvimento curricular, “(...) concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”, por seu lado, no ponto III do mesmo anexo temos que a da integração do currículo o educador “(...) mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”

No caso do professor do 1º ciclo, no ponto II do Anexo Nº 2, na concepção e desenvolvimento curricular “[o] professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”; enquanto, no ponto III do mesmo artigo, na integração curricular, “[o] professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.”

Stenhouse (1993:98) considera “[I]a prática de un curriculum debe hallarse sometida a juicio crítico a la luz de la comprensión de las ideas, pero en gran parte debe ser susceptible de aprendizaje como destrezas y hábitos.”

Segundo Leite (2003:151) “(...) os professores são protagonistas importantes, tanto na organização como no desenvolvimento do currículo, por forma a configurarem opções adequadas aos contextos reais e a mobilizarem experiências e situações dessas realidades.”

Por seu lado, Pacheco (2001:20) define o currículo

“(...) como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.”

Para Zabalza (1994:26) o currículo engloba “ (...) todas aquelas operações relacionadas com a *análise* em profundidade do Programa oficial para um determinado nível educativo e seu posterior desenvolvimento, adequando-o às características de cada situação.”

Por seu lado, Leite (2003:152) propõe que “(...)os currículos se centrem na pessoa, no sentido de contribuírem para reconstruir a própria pessoa e a sociedade, e que, para isso, se recorra a conteúdos facilitadores do desenvolvimentos pessoal e a processos que permitam aos estudantes aprenderem a lidar com as questões sociais.”

Para tal, esta autora sugere que se desenvolva uma “nova cultura curricular” que esteja de acordo com os princípios que estão na base de uma “flexibilização curricular”, pois só assim, os alunos poderão aprender “através de um processo de construção pessoal”.

A flexibilização curricular, tem por base os seguintes princípios (Leite,2003:153):

- “*O princípio da autonomia*, onde o “projecto educativo” está estruturado de acordo com as “especificidades locais”, o que fomenta o “exercício da autonomia escolar”;
- “*O princípio da participação local*” diz-nos que quando o professor participa na elaboração do currículo, isto facilita “o ensino gerador de aprendizagens”;
- *O princípio da diversidade curricular* reconhece que a escola é composta por “alunos diferentes entre si”, mas “deseja criar as mesmas condições de sucesso para todos esses alunos (...)”;
- “*O princípio da educação e da escola enquanto instituição educadora*” defende que têm que ser criadas condições para que os alunos obtenham “conhecimento nos domínios das várias ciências”, e ao mesmo tempo seja educado para a cidadania e aprenda a “ser”, a “formar-se” e a “transformar-se”;
- “*O princípio da articulação e da funcionalidade do currículo*”, sustenta que é mais vantajoso para a “formação dos alunos” um currículo desenvolvido de “forma integrada”, isto é, onde as diferentes áreas do saber estejam relacionadas.
- “*O princípio que reconhece a importância da organização curricular*,” segundo este princípio os conteúdos a serem abordados deverão estar próximos da realidade onde o aluno se insere, de forma a evitar colocá-lo “em situação de desvantagem”;
- “*O princípio do não isolacionismo da escola*,” ou seja, a escola deverá associar-se a “outras instituições da comunidade”, criando a “cidade educativa”.

Estamos atualmente na era da “pós-modernidade” e, observamos a existência de “práticas e estruturas” que estão desadaptadas à realidade desta nova era e o aparecimento de “inovações que tentam implementar (...) as mudanças necessárias” (Fernandes,2000:23).

Este, “[n]o que respeita ao currículo, a transição para a nova era tem implicações a dois níveis: teórico e prático.” A nível teórico será necessário reconceptualizar esta área de estudo, “redefinindo o que se entende por currículo”. A nível prático sobressai a necessidade de “recuperar e valorizar a experiência e conhecimento pessoal do professor”, pois é com base nelas e através “da prática reflexiva” que o currículo é reformulado.

Por este motivo, “[a]s modificações em curso nos métodos e programas educativos são em igual medida um produto das mudanças na situação social e um esforço para satisfazer as necessidades da nova sociedade que está a formar-se (...)” (Dewey, 2002:18).

Existe uma série de documentos a que os professores podem e devem recorrer para organizar e estruturar as estratégias e atividades a promover. No entanto, estes não deverão ficar-se apenas por estas sugestões, é importante que tenham em consideração igualmente, os conhecimentos e dificuldades, os ritmos de aprendizagem e a realidade onde estão inseridos os alunos com quem se está a trabalhar. Outro aspeto a ter em conta é a integração da educação para a cidadania nas diferentes áreas do saber, desenvolvendo cidadãos conscientes e participativos na vida em sociedade, criando-se deste modo uma escola “curricularmente inteligente”.

1.3 - Docência da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A obtenção da “titularidade” de docência para a Educação Pré-Escolar, e para o 1º ciclo do ensino básico, de acordo com a nota introdutória do Decreto-lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, “(...) é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios.” Os quatro domínios de habilitação para a docência possíveis, de acordo com o Anexo do referido Decreto-lei, são Educador de infância, Professor do ensino básico:1ºciclo, Educador de infância e professor do ensino básico: 1ºciclo e Professo.

Este novo sistema de qualificação de docentes valoriza, de acordo com o referido Decreto-lei, “a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação (...) da iniciação à prática profissional, (...) o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa (...); [o] conhecimento no domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas”.

Outro aspeto, referido neste Decreto-lei, a ter em conta para a qualificação de docentes, é a capacidade de “investigação educacional”, produzindo profissionais capazes de adaptarem

as suas ações em função das “características e desafios das situações singulares” tendo em conta, as “especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.”

Nóvoa (2002:22) defende que “(...) os programas de formação têm de desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e relacionar-se, saber organizar e organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação.”

O nº 4 do artigo 14º do Decreto-lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, define as atividades a desenvolver aquando da “iniciação à prática profissional” e são elas: a “observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola”; as “experiências de planificação, ensino e avaliação” em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino. Estas atividades são levadas a cabo de forma a promover, nos futuros profissionais, “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.”

O nº 5 do mesmo artigo, especifica que para o desenvolvimento da “componente de formação cultural, social e ética”, dos futuros profissionais, deverá ser levado a cabo: “a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo”, o “alargamento a áreas do saber e cultura”, a “preparação para as áreas curriculares não disciplinares” e “a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente”.

No que respeita à “componente de formação em metodologias de investigação educacional”, o nº 6 do mesmo artigo particulariza, que esta deverá abranger o saber dos “princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional”, tendo por base a “compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante”.

Por seu lado, Vasconcelos (2003:15) considera que é importante:

“(…)dar particular atenção à formação dos respectivos docentes, na linha dos objectivos definidos a nível da União Europeia, nomeadamente, através da identificação das competências a desenvolver pelos educadores de infância, tendo em conta a evolução do seu papel na sociedade do conhecimento e numa perspectiva de educação ao longo da vida.”

No entanto, a formação de professores e educadores, não se fica apenas pela formação inicial, esta formação é contínua e estende-se ao longo da vida ativa do profissional de ensino. O artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo, republicado pela Lei 49/2005 de 30 de Agosto, define os “[p]rincípios gerais sobre a formação de educadores e professores” e são eles “[f]ormação inicial de nível superior(...); [f]ormação contínua que complemente e actualize a formação inicial (...); [f]ormação flexível que permita a reconversão e mobilidade

dos educadores e professores(...); [f]ormação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer na articulação teórico-prática; (...) [f]ormação assente em práticas metodológicas” que venham a ser utilizadas na prática pedagógica; referente à “realidade social” proporcionando atitudes críticas e atuantes; auxiliadora e que “estimule a inovação e a investigação”, que seja “participada”, conduzindo à “prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”.

No relatório da Comissão, criado pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação (Braga da Cruz *et al*, 1988: 1246) podemos ler que o enaltecimento da pedagogia na formação de professores, promove a “concepção crítica da educação”; a “concepção evolutiva da escola”; e a “concepção tolerante de autoridade”.

Ambos os níveis de ensino são caracterizados pela monodocência, onde só um professor é responsável pela turma e pelos conteúdos que ensina, podendo ser coadjuvado por professores especializados, como seja, a Educação Física e Motora e o Inglês.

O Currículo Regional da Educação Básica (Alonso *et all*, 2011:11) define que

“A monodocência, para além de permitir o estabelecimento de uma relação estável da criança com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo (embora, por si só, não garanta essa integração). Por outro lado, (...) a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.”

Também Patrício (1990:22) refere que no:

“(…) 1º ciclo, o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, ainda que se admita que este possa ser coadjuvado em áreas especializadas. O professor de que se necessita para este ciclo é, pois, um professor generalista, completamente competente nas áreas gerais e fundamentais dos respectivos programas mas de competência apenas suficientes nas áreas especializadas.”

Para Moraes e Medeiros (2007:36):

“(…) o professor ajuda os estudantes (...) criando oportunidades e ambientes de aprendizagem, que fortaleçam as capacidades básicas, (...) construindo e aprofundando a sua compreensão, através de procedimentos específicos, por forma a facilitar a integração, a aplicação e a transferência das suas aprendizagens, a outros domínios e contextos.”

Por outro lado, a Lei 30/2002, de 20 de Dezembro, Lei do Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário, alterada pela Lei 39/2010, de 2 de Setembro, define no artigo 5º o papel especial dos professores. O nº1 deste artigo diz-nos que os “[o]s professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula quer nas demais actividades da escola.” O nº 2,

do mesmo artigo, explicita que, “o professor titular de turma” é “responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo”, competindo-lhe colaborar com os pais e encarregados de educação “no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

Cabe aos professores, de acordo com os direitos dos alunos, estabelecidos no artigo 13º da mesma Lei, proporcionar todas as condições que permitam o seu pleno desenvolvimento. Para tal o professor deverá: trata-lo “com respeito e correcção”; proporcionar-lhe um “ensino e (...) uma educação de qualidade”, em condições de “igualdade de oportunidades no acesso”; proporcionar-lhe, através “do ambiente e do projecto educativo”, situações para o seu “pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico”, formando a sua “personalidade”; reconhecer e valorizar os méritos alcançados em “acções meritórias” ou através de prémios que o distingam; elaborar uma “planificação equilibrada das actividades curriculares e extracurriculares”; salvaguardar a segurança do aluno e respeitar a sua “integridade física e moral”; assistir o aluno “em caso de acidente ou doença súbita, ocorrido; garantir a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual”; ouvir as “críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola”; promover a sua participação nas “actividades da escola” e promover a sua participação “no processo de avaliação, através dos mecanismos de auto e hetero –avaliação”.

Em 2001 foi publicado o Perfil Geral dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário, no Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto. Este documento, no seu Anexo, divide o desempenho profissional do educador de infância em 4 dimensões, e são elas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética é caracterizada, de acordo com o ponto II do referido Anexo, pela promoção de situações de aprendizagem, alicerçadas em saber específico proveniente “da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”.

Por seu lado, o ponto III do mesmo Anexo diz-nos que, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, baseia-se no currículo e na “relação pedagógica de qualidade” e requer a inclusão de “critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”.

No que se refere à dimensão de participação na escola e relação com a comunidade, o ponto IV do Anexo em questão, especifica que, neste contexto, a atividade profissional é desenvolvida, tendo em atenção a instituição escola nas suas distintas dimensões, assim como o meio envolvente a esta.

Por fim, temos no ponto V do referido Anexo, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, onde se espera que o educador/professor assuma a formação, como uma melhoria contínua para a sua prática profissional, através da consciencialização das suas necessidades, através das suas práticas reflexivas, da investigação e da cooperação com outros docentes.

Fernandes (2000:44) definiu um novo conceito de educador/professor, no qual este é visto:

“(…) como profissional capaz de reflectir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de permanentemente o adequar às necessidades dos alunos, na época de transição em que vivemos.”

Contudo, hoje em dia, verifica-se um grande descontentamento, por parte dos educadores e professores, pois o ato de ensinar foi inundado pela burocratização, onde cada vez se exigem mais relatórios e documentação. Para ajudar ao processo temos a colocação dos professores, que muitas vezes são destacados para longe do seu ambiente familiar. Outro desafio que tem sido dado aos professores é o de construir uma escola inclusiva, onde se tem que atender às dificuldades de todas as crianças e criar situações de aprendizagem facilitadoras do seu desenvolvimento.

A nível social, tem se verificado um desprestígio e desvalorização do estatuto e da imagem social do professor, graças à massificação do ensino, às alterações dos valores sociais e à grande concorrência com os media (televisão, internet). Verifica-se, também, uma maior exigência dos pais para com a escola, entregando-lhe crianças indisciplinadas e esperando que a escola resolva aquilo que eles não conseguiram fazer no ambiente familiar.

Com todas as exigências organizacionais e sociais, a que os professores são solicitados a responder, torna-se necessário recorrer a estratégias que permitam corresponder aos desafios propostos.

A interdisciplinaridade surge como uma estratégia primordial no desenvolvimento de toda a ação educativa, pois permite interligar os vários conteúdos do saber, abordando-os simultaneamente, em vez de individualmente.

Vários documentos sugerem esta interligação de conteúdos, desde logo, as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (Silva,1997:14) onde se estabelecem entre outros aspetos, a “construção articulada do saber”, que define que as áreas a serem trabalhadas neste nível de ensino, deverão ser levadas a cabo de uma forma “globalizante e integrada” e não em “compartimentos estanques”. Torna-se então importante, “ (...) interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.” (ibidem:22).

Como se pode ler mais adiante, nestas orientações curriculares (Silva,1997: 21), “(...) a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui, simultaneamente, para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o mundo social e físico. Dar sentido a esse “mundo” passa pela utilização de sistemas simbólico-culturais.”

Por outro lado a área de Formação Pessoal e Social engloba todas as outras áreas, pois está relacionada com a forma como a criança interage “consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores.” (Silva, 1997: 49).

O Currículo Regional da Educação Básica (Alonso *et al*,2011:11), editado em 2011, diz-nos que “é necessário uma abordagem inicial”, quer para a educação pré-escolar, quer para o 1º Ciclo, “que obedeça a uma organização curricular predominantemente integradora”, que permita o desenvolvimento e a “apreensão globalizadora” destas crianças. O que importa é colocar as disciplinas “ao serviço da compreensão da realidade e da intervenção sobre a mesma”, criando situações “dotadas de intencionalidade pedagógica”, através da interligação dos saberes, relativamente a uma situação ou problema com que o aluno se depare.

Importa pois, encontrar “estruturas curriculares articuladas, que facilitem a progressão das aprendizagens” (Alonso *et al*, 2011:14) e que tenham continuidade ao longo da vida.

Sendo estes ciclos caracterizados pela sua quase total monodocência, onde apenas um professor, trabalha os diferentes conteúdos a abordar, existe, neste caso, a possibilidade de articular estes conteúdos entre si, permitindo uma melhor aquisição de competências ao longo do processo.

A interdisciplinaridade surge então, como:

“(...)prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas

concretos, (...) enfim, que possibilita alguma economia de esforços e até mesmo uma melhor «gestão de recursos» (...)» (Pombo *et al*, 1993:16).

Contudo, a interdisciplinaridade não foi apresentada, aos professores, como uma nova proposta pedagógica, como todas as outras, é sim uma “aspiração emergente no seio dos professores” (Pombo *et al*,1993:8), pois são estes que por sua iniciativa, integram com cada vez maior frequência, nas suas atividades, “experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares” (ibidem:9).

Pombo, Guimarães e Levy (1993:13) definem a interdisciplinaridade como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum.”

Para a realização da interdisciplinaridade, os autores supracitados (Pombo *et al*, 1993:33) definiram algumas categorias a que devemos obedecer. A primeira delas é o âmbito da integração, onde se tenta estipular o número de disciplinas a integrar aquando da integração disciplinar. Para estes autores, o número de disciplinas a envolver “numa experiência de integração” depende da situação em que ocorre.

O “alcance da integração”, por seu lado, diz respeito à natureza das disciplinas, isto é, “ao tipo de conteúdos programáticos que se pretende integrar”. Para estes autores, o alcance da integração, será tanto mais rico, quanto mais afastadas forem as áreas curriculares das disciplinas (ibidem:35).

A “intensidade da integração” dependerá da “natureza das disciplinas envolvidas, do tipo de projecto que se pretende realizar, das condições concretas em que a experiência de ensino integrado decorre e das opções epistemológicas que se adotam à partida” (ibidem:39).

Por fim, temos a “perspectiva integradora” que, segundo aqueles autores, “diz respeito aos princípios teóricos subjacentes às situações de ensino integrado.” No caso da interdisciplinaridade “ela está fundada na crença de que é possível alcançar uma síntese relativamente a um objecto comum e que essa síntese exprime melhor a verdade desse objecto do que cada uma das perspectivas parciais que, sobre ele, cada disciplina oferece.” (ibidem:40).

Desta forma, Pacheco (2001:84) especifica que “[é] evidente que a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, a existência de um axioma comum a várias disciplinas.”

Pombo, Guimarães e Levy (1993) definiram, para a realização da integração, as seguintes categorias: o “nível de realização da integração” que deverá ser realizada “quer ao nível da concepção e planificação de uma experiência de ensino integrado, quer ao nível da sua efetiva realização” (Pombo *et al*, 1993:41); a “via de integração” que pode ocorrer de acordo com duas vias - a “via curricular” e a “via extra-curricular” (ibidem:42); a “modalidade da integração” é a categoria que se segue e diz respeito “ao suporte didático e ao tipo de conteúdos em torno do qual a integração se organiza” (ibidem:43); a “duração da experiência de integração”, constitui a categoria onde é definida a duração da “experiência de integração” (ibidem:45); a “origem da experiência de integração”, isto é, a experiência é desencadeada por alguém, que tanto pode pertencer à escola, como ser externo à escola e por fim, a categoria de “enquadramento da experiência de integração”, que define se esta experiência terá ou não apoios, e em caso afirmativo, qual o tipo de apoios que serão fornecidos.

Para Pacheco (2001:84) e reforçando o que foi dito até agora, “[a] interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas.”

A interdisciplinaridade poderá ser vista, então, como uma estratégia auxiliadora, quer dos alunos na aquisição dos conhecimentos, quer dos professores, ao facilitar a transmissão destes conhecimentos.

No que respeita ao auxílio das aprendizagens pelos alunos, Gusdorf (1991) (in Pombo *et al*, 2006: 14) diz-nos que a interdisciplinaridade faz parte das “estruturas mestras do espaço mental”. Para este autor, “[t]odos os indivíduos, mesmo os menos dotados, fazem interdisciplinaridade sem o saberem. Totalizam os seus conhecimentos de todas as categorias, e esta totalidade mais ou menos harmoniosa serve-lhes de princípio regulador na sua confrontação com o mundo.”

Este mesmo autor (ibidem:22) diz-nos que é imprescindível que se tenha um “espírito de análise (...) completado e compensado pelo espírito de síntese, o desejo de evidenciar as articulações de conjunto do conhecimento.”

Gusdorf (1986) considera que um “reagrupamento dos saberes deve restituir ao ser humano o seu lugar privilegiado de ponto de partida e de ponto de chegada de todas as formas do conhecimento” (in Pombo *et al*, 2006:52).

Brown (1977) (in Pombo *et al*, 2006: 135) sugere que a aprendizagem interdisciplinar “será mais efectiva se os alunos forem expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas de

modo a formar “um todo coerente” (.). Reduzindo as “hipóteses de o aluno perder qualquer das inter-relações existentes entre as disciplinas componentes e que é útil porque facilita o contacto com um grande número de campos especializados do conhecimento, demasiadamente numerosos para serem tratados individualmente.”

Delatre (1973) (in Pombo *et al*, 2006: 280) por seu lado, diz-nos que:

“[a] interdisciplinaridade (...) pretende alcançar objectivos mais ambiciosos. O seu fim é elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas. (...) a compreensão recíproca que daí resultará é um dos factores essenciais de uma melhor integração dos saberes.”

A interdisciplinaridade é também vista como uma forma de auxiliar a ação dos professores uma vez que:

“[n]enhuma ciência é isolável de todas as outras (...), incluindo as mais abstractas, podem ser consideradas como ciências do homem, já que todas elas são aspectos de uma visão do mundo, expressões da humanidade tal qual ela toma consciência de si mesma num espaço e num tempo dados. Cada uma das disciplinas só encontra a sua verdadeira e plena significação em função de todas as outras, e na perspectiva de uma Ciência do Homem, geral e unitária” (Gusdorf (1991) in Pombo *et all*, 2006:24).

Vaideanu (1987) (in Pombo *et al*, 2006:162) afirma que foram três os fatores que contribuíram para a aceitação da interdisciplinaridade como estratégia de ensino, foram eles: os progressos alcançados na “investigação científica” e na “aplicação dos resultados científicos” graças ao recurso a “métodos pluri e interdisciplinares”; as novas ideias desenvolvidas pela “pedagogia contemporânea” e que se associa à interdisciplinaridade, com a exigência de “novos modos de conceber e organizar o processo de ensino-aprendizagem”; e a “complexidade, globalidade e interdependência” que passaram a caracterizar o “mundo contemporâneo”.

Este autor acha pois que, a melhor forma de atuar no mundo de hoje, é com base na interdisciplinaridade, pois esta “constitui uma melhor abordagem para a formação de atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (ibidem:165).

Lytard (1989) citado por Fernandes (2000: 39) atribui grande importância “ao saber pós-moderno” pois considera-o como um “instrumento de poder e meio de refinar a nossa sensibilidade às diferenças” propondo ainda o “cruzamento” de disciplinas, integrando-as interdisciplinarmente, “em vez da especialização excessiva”.

Por outro lado, “[o] sonho interdisciplinar põe em marcha a promessa compensadora de uma língua unitária, susceptível de reclassificar no humano todos os aspectos do saber. Esta

língua universal forneceria às certezas especializadas os meios para comunicarem entre si e para se reunirem na unidade” (Gudorf (1986) in Pombo *et al*, 2006:54). Sendo, deste modo, facilitada a transmissão do conhecimento por parte dos professores e educadores.

Fernandes (2000:137) especifica quais as diferentes opiniões no que respeita a uma educação integradora. Este autor recebe:

“(…) que a integração curricular conduza ao desaparecimento das disciplinas e da especificidade do seu objecto, linguagens e métodos, perturbando a estruturação do próprio saber” referindo ainda que “outros consideram que a integração curricular apenas se pode concretizar em determinados momentos em que se procede à articulação conjunta de programas; outros ainda entendem que a sua concretização depende da existência de uma ou mais áreas interdisciplinares com um espaço próprio, num currículo de matriz disciplinar.”

Por seu lado, Reis (2009:27) diz-nos que “(…) um sistema educativo eficiente será aquele capaz de dar educação de qualidade numa perspectiva interdisciplinar, mostrando que os conteúdos ensinados não são isolados, minimizando assim o engavetamento e a compartimentalização dos mesmos.” É quase impossível dissociar os conteúdos, quer no pré-escolar onde não existem programas específicos a cumprir e onde todas as situações são propícias ao desenvolvimento das diferentes competências, quer no 1º ciclo do ensino básico onde, nos diferentes domínios, se podem desenvolver conteúdos de outros domínios.

2 - Desenvolvimento Infantil e Educação para a Cidadania

2.1 – Desenvolvimento Infantil

São vários os autores que estudaram o desenvolvimento infantil e humano ao longo dos anos. As maiores referências, são para Freud, Piaget, Vygotsky e Kohlberg. Serão aqui descritos quais os princípios de desenvolvimento explicitado por cada autor, para cada uma das faixas etárias com que trabalhamos.

As crianças com quem trabalhamos na Prática Educativa Supervisionada I estavam na faixa etária dos 4 aos 6 anos, enquanto na Prática Educativa Supervisionada II trabalhámos com crianças do 3ºano do 1ºciclo do ensino básico que estavam na faixa etária dos 7 aos 9 anos (existindo uma criança com 10 anos, repetente).

O primeiro autor que vamos analisar é Sigmund Freud, considerado o “pai” da perspectiva psicanalítica, que definiu que a evolução dos processos psicológicos é regida pelo princípio do prazer. Freud (1980:7) a este propósito afirmou que “[I]a théorie psychanalytique

admet sans reserves que l'evolution des processus psychiques est régie par le principe du plaisir.”

Segundo a perspectiva psicanalítica, o desenvolvimento era “psicossexual”, isto é, os indivíduos nascem com impulsos sexuais, que permitirão a vivência em sociedade.

De acordo ainda com Freud (1966:19), “(...) the new-born infant brings sexuality with it into the world; certain sexual sensations attend its development while at the breast and during early childhood, and only very few children would seem to escape some kind of sexual activitie and sexual experiences before puberty.”

O mesmo autor (2001:130) acrescenta que:

“As manifestações dos instintos sexuais verificam-se desde o começa, mas não se dirigem logo, inicialmente, para um objecto exterior. Cada uma das diferenças componentes do instinto da sexualidade actua por si própria para obter prazer e encontra a sua satisfação no próprio corpo. A esta fase dá-se o nome de auto-erotismo, sendo, depois, seguida pela fase de escolha objectal.”

Segundo Papalia et all (2009:32) “Freud, dividiu a personalidade em três componentes hipotéticos: *id*, *ego* e *superego*.” O *id* é característico dos recém-nascidos, e “opera sob o *princípio do prazer* – o impulso que busca satisfação imediata de suas necessidades e desejos.” O *ego*, surge durante o primeiro ano de vida e “opera sob o *princípio da realidade*”. Por seu lado, o superego aparece por volta dos 5 ou 6 anos e “inclui a consciência e incorpora “deveres” e “proibições” socialmente aprovados ao próprio sistema de valores da criança.”

A este respeito, Erikson (1963:179), que foi seguidor da teoria psicossocial de Freud, afirma que “[e]ntre o *id* e o *superego*, então está o *ego*. Equilibrando e evitando harmonicamente as formas extremas dos outros dois, o *ego* se mantém ajustado à realidade do dia histórico, testando percepções, selecionando lembranças, governando a ação, ou senão integrando as capacidades de orientação e planejamento do indivíduo.”

Com esta teoria do desenvolvimento, Papalia et all (2009:34) diz-nos que “ Freud nos fez perceber a importância dos pensamentos, sentimentos e motivações inconscientes; o papel das experiências infantis na formação da personalidade; a ambivalência das respostas emocionais, especialmente para os pais; e o modo como os primeiros relacionamentos afetam relacionamentos posteriores.”

Erikson, defendeu o desenvolvimento psicossocial, levando a teoria psicossexual de Freud mais além, ao destacar a importância da “sociedade no desenvolvimento da personalidade” e ao afirmar que o “desenvolvimento do *ego* se estende por toda a vida.” Papali et all (2009:34)

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, é caracterizada pelas “oito idades do Homem” que o autor (1963:226) caracteriza como “(...) uma série de qualidades do ego que surgem em períodos críticos do desenvolvimento, critérios (um deles é a identidade) pelos quais o indivíduo demonstra que seu ego, em uma etapa determinada, é bastante forte para integrar o cronograma do desenvolvimento do organismo com a estrutura das instituições sociais.”

Segundo os estágios psicossociais de Erikson, as crianças do pré escolar com que trabalhamos, encontravam-se no terceiro estágio, o da “[i]niciativa *versus* culpa (3 aos 6 anos), as quais, segundo Erikson (1963:234) “[estão] em plena posse de um excedente de energia que lhe[s] permite esquecer rapidamente os fracassos e se avizinhar do que parece desejável (...) como um endereço invariável e mais preciso. A iniciativa soma à autonomia a capacidade de empreender, planejar e de “atacar” uma tarefa pelo gosto de ser ativo e de estar em movimento (...).”

Ainda para este autor (1963:237), “(...) de acordo com a sabedoria do plano básico a criança em nenhum tempo está mais disposta a aprender rápida e avidamente , a se tornar maior no sentido de compartilhar da obrigação e da execução, que durante esse período do desenvolvimento.”

As crianças do 1º ciclo do ensino básico encontravam-se no quarto estágio, o da “[i]ndústria *versus* inferioridade” (6 anos à puberdade). Neste estágio, de acordo com Erikson (1963:238) a criança “(...)desenvolve um sentido de indústria, isto é, ajusta-se às leis inorgânicas do mundo das ferramentas. Pode-se tornar uma unidade viva e integrada de uma situação produtiva. (...) Os limites do seu ego incluem suas ferramentas e habilidades. O princípio de trabalho lhe ensina o prazer de completção do trabalho com atenção fixa e empenho perseverante.”

O mesmo autor (1963: 240), acrescenta que “(...) esta etapa é socialmente a mais decisiva: visto que a indústria implica fazer ao lado de outros e com eles, nesta época se desenvolve o primeiro juízo a respeito da divisão do trabalho e da oportunidade diferencial, isto é, do “*ethos*”*tecnológico* de uma cultura.”

Surge agora a perspectiva cognitiva, que foi defendida por Piaget com a teoria dos estágios cognitivos e por Vigotsky com a teoria sociocultural. Esta perspectiva “[c]oncentra-se nos processos de pensamento e no comportamento que reflete esses processos” (Papalia et all, 2009: 37).

Vamos agora analisar a teoria de Piaget - a dos estágios cognitivos. Para Joyce e Weil (1986:103), os seres humanos desenvolvem os níveis de pensamento mais elevados nos estágios definitivos. Cada estágio é caracterizado pela apropriação de conceitos e estruturas intelectuais, que são designados de estágios. Os estágios organizam o mundo de uma determinada forma, pois são programas ou estratégias que os seres utilizam para interagir com o ambiente.

“Piaget believes that human beings develop increasingly more complex levels of thinking in definite stages. Each stage is characterized by the possession of certain concepts or intellectual structures, which he refers to as *schemas*. Schemas organize the world in some way; (...) schemas are programs or strategies that the individual uses as he or she interacts with the environment.”

Para que possamos passar de um estágio para o outro, tem que ocorrer “crescimento cognitivo” que é caracterizado pelos processos de “organização”, “adaptação” e “equilibração”. A organização é caracterizada pela “criação de estruturas cognitivas mais complexas: sistemas de conhecimento ou modos de pensar que incorporam imagens da realidade cada vez mais precisas.” A adaptação é caracterizada pela forma como “a criança lida com as novas informações à luz do que já sabe”. Para que a adaptação aconteça, é necessário que ocorra o processo de assimilação, que é caracterizado pela incorporação de uma nova experiência, e o processo de acomodação que corresponde à alteração da estrutura cognitiva de forma a se adaptar à nova experiência que ocorreu. Por fim a equilibração corresponde à “passagem da assimilação para a acomodação” (Papalia *et al*, 2009; Joyce e Weil, 1986).

De acordo com os estágios de Piaget, as crianças da educação pré-escolar situam-se no estágio pré-operacional (2 a 7 anos) onde a “criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar pessoas, lugares e eventos. A linguagem e o jogo imaginativo são importantes manifestações deste estágio. O pensamento ainda não é lógico.” (Papalia *et al*, 2009:33).

O autor supracitado (*ibidem*:250) diz-nos que estas crianças utilizam “a função simbólica” através de um aumento da “imitação transferida”, das “brincadeiras de faz-de-conta” e da “linguagem”. A imitação transferida consiste numa “representação mental de um evento observado anteriormente”. Nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças utilizam um objeto para “simbolizar outra coisa”. E por fim a linguagem, que é conseguida através de um “sistema de símbolos (palavras)” que permitem comunicar.

Por seu lado a criança do 1º ciclo está no estágio das operações concretas (7 aos 11 anos), onde “(...) pode resolver problemas logicamente se estiverem focadas no aqui e agora, mas não consegue pensar abstratamente.” (Papalia *et all*, 2009:33). Neste estágio, as crianças entendem melhor os conceitos espaciais, casualidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo, conservação e números (...).” (ibidem:324)

As crianças desta faixa etária, são também caracterizadas “pelo aumento da flexibilidade” e começa a surgir alguma “autonomia” baseada “no respeito mútuo e na cooperação”. Devido à interação com outras pessoas e com diferentes pontos de vista, estas crianças desenvolvem um “senso de justiça” suportado pela “imparcialidade” ou pelo “tratamento igual para todos”. (ibidem:329)

Para Varma e Williams (1979:142), Piaget define também três estádios para o “desenvolvimento” e para a “prática da aplicação e compreensão das regras” e são eles: “(I) o estágio do «comportamento motor» quando as únicas regras ou «regularidades» que a criança respeita são puramente hábitos individuais.” Este comportamento “desenvolve-se, a partir do hábito, mas não inclui qualquer parte da natureza obrigatória da regra social(...) (II) o estágio «egocêntrico», onde a criança se torna interessada no comportamento regulado por regras das crianças mais velhas, mas não aprecia a natureza social e a junção das regras (...) (III) Finalmente, as crianças atingem um ponto onde dominam as regras do jogo, como tais. Temos aqui um respeito mútuo e um interesse pela reciprocidade, juntamente com um grau de autonomia, no sentido da compreensão da criança pela natureza do que é tomar decisões, e da obrigação mútua entre ela própria e os outros.”

Segundo estes mesmos autores (ibidem:143) “Piaget acredita que o «realismo moral» é uma característica da infância até à idade de cerca de nove anos.” Este “realismo moral” é caracterizado pela noção de «responsabilidade objectiva» *versus* «responsabilidade subjectiva» ou intenção, isto é, “se uma ofensa é julgada em termos de «responsabilidade objectiva», a seriedade da ofensa é calculada em termos de seriedade das consequências, mais do que em termos das intenções do actor; se esta ofensa for calculada em termos da «responsabilidade subjectiva» ou intenção, a acção será julgada mais em termos de intenção do que da consequência do ato em si. Estudos levados a cabo por Piaget sugeriram que existirá “um avanço em relação ao julgar, no que diz respeito às consequências desse julgamento, em termos de intenção.” Sugere igualmente que “o realismo moral resulta da natureza do desenvolvimento mental da criança, *juntamente com* a maneira como as crianças são tratadas pelos adultos.”

Joyce e Weil, (1986: 106) dizem-nos que para Piaget, as estruturas cognitivas irão se desenvolver, apenas quando os estudantes iniciarem as suas próprias experiências de aprendizagem, isto é, cada pessoa deverá construir o seu próprio conhecimento, que não deverá ser “absorvido” dos adultos.

Para tal, Piaget distingue três tipos de conhecimento, o “físico”, o “social” e o “lógico”. O conhecimento físico diz respeito ao contacto direto com os materiais. O conhecimento social é adquirido através da interação com outras pessoas, servindo esta interação de base para determinar os efeitos de ações e interações sociais. E o conhecimento lógico está relacionado com a matemática e a lógica, sendo construído por processos de reflexão e abstração (ibidem:106).

Para Furth e Wachs (1979:38) a teoria de Piaget é única ao formular os “objectivos educacionais”, pois ela separa o processo do “desenvolvimento” e do “aprendizado”, apesar de estes estarem relacionados. “O desenvolvimento refere-se aos mecanismos *gerais* do ato de pensar: pertence à inteligência em seu mais amplo e completo sentido.” Por outro lado “[o] aprendizado refere-se à aquisição de habilidades e fatos *específicos*, e memorização de informações *específicas*.”

Vygotsky (1978) citado por Papalia et all (2009:38) desenvolveu a Teoria Sociocultural, que destaca “o envolvimento ativo da criança com seu ambiente”, onde o crescimento cognitivo é visto “como um processo *colaborativo*”, isto é, a criança “aprende através da interação social”, adquirindo “habilidades cognitivas” de acordo com o estilo de vida que lhe é sugerido.

Deste modo, cabe aos adultos “ajudar a direcionar e organizar a aprendizagem” da criança antes que seja dominada e internalizada por esta, passando lentamente esta responsabilidade para a própria criança.

Para Vygotsky (ibidem:264), as crianças do pré-escolar necessitam da interação com adultos de forma a mais facilmente ultrapassarem a “zona de desenvolvimento proximal (ZDP)”, isto é, a falha que existe entre aquilo que já conseguem realizar sozinhas e aquilo que ainda não conseguem realizar sozinhas. Estas crianças para realizarem uma determinada ação de forma bem-sucedida deverão receber algum tipo de orientação, não querendo dizer que não a saibam realizar, apenas que será realizada melhor.

Vamos agora nos debruçar sobre a Teoria Cognitivo-desenvolvimentalista de Lawrence Kohlberg. Epistemologicamente, ele foi um seguidor dos estudos de Piaget, considerando contudo, que o conhecimento tem origem na interação do indivíduo com o objeto e com o

meio. Esta interação entre o “individual e o social” são a base da moral de Kohlberg, onde a justiça é vista como “expoente máximo dessa ligação”, porque o sujeito conjuga os seus interesses com os da sociedade em geral (Marques, 2002:48).

Segundo Valente, (in Pires *et al*, 1989:150) esta teoria baseia-se em três ideias fundamentais que são: “organização estrutural”, a “sequência de desenvolvimento” e o “interaccionismo”. A «Organização estrutural», baseia-se no facto de, a forma como uma pessoa resolve um problema pessoal e social ter impacto significativo no seu desenvolvimento. A «Sequência de desenvolvimento», indica-nos que o desenvolvimento ocorre de forma “sequencial e invariante”, em estádios. O «Interaccionismo» é o processo pelo qual ocorre o desenvolvimento da estrutura cognitiva, em que ela se “remodela para dar sentido às novas experiências”.

Com base nos níveis de desenvolvimento de Dewey (nível pré-moral ou pré-convencional, nível convencional e nível autónomo) e nos estádios de raciocínio oral de Piaget (estádio pré-moral, estágio heterónimo, e estágio autónomo), os seus estudos baseados no desenvolvimento moral do humano, levaram-no a identificar três níveis principais de desenvolvimento moral: o nível pré-convencional ou pré-moral, o nível convencional e o nível pós convencional ou dos princípios. Estes níveis por sua vez dividem-se em 2 estádios cada, havendo no total seis estádios de desenvolvimento moral (Varma e Williams, 1979; Joyce e Weil, 1986; Valente, in Pires, 1989; Marques:2002).

As crianças com que trabalhamos encontravam-se no estágio pré-convencional, pois segundo Kohlberg, as crianças “antes dos 9 anos” encontram-se neste nível moral, ou seja, as crianças dessa faixa etária “tendem a considerar as normas sociais e morais algo de exterior a elas, e que apenas devem ser obedecidas por respeito unilateral à autoridade, ou por medo de castigo. Isto é, as normas ainda não foram verdadeiramente interiorizadas.” (Lourenço, 1988:58).

Os estádios do nível pré-convencional são, conforme (Varma e Williams, 1979; Joyce e Weil, 1986; Marques, 2002):

Estádio 1 - a orientação da criança é em termos de obediência e punição. A criança sente-se diferente daqueles que assumem o poder, e a sua maior preocupação é evitar problemas e respetivas consequências físicas. Além disso, as crianças deste estágio são consideradas egocêntricas, pois só consideram os seus interesses e pontos de vista, desprezando os dos outros.

Estádio 2 - estágio de «orientação ingenuamente egoísta» ou «relativista». O que está correto é aquilo que satisfaz as necessidades do próprio e ocasionalmente as necessidades dos outros. Neste estágio há alguma preocupação com a troca e a reciprocidade, pois a criança já reconhece os interesses dos outros.

Varma e Williams (1979:234) sugerem que para que ocorra uma mudança de estágio, as seguintes condições deverão estar associadas:

1. “Uma predisposição para a mudança, caracterizada pela mistura de estágio”.
2. “A apresentação, de um modo envolvente, de opiniões que incorporem mais ou menos um estágio acima daquele já existente em cada sujeito.”
3. “O ambiente de casa.”
4. “Transições diferentes têm condições diferentes para a alteração ótima, tais como as condições que reflectem a estrutura inerente duma transição específica.”
5. “Combinações de diferentes acontecimentos, em indivíduos diferentes.”

Com base na caracterização das diferentes teorias de desenvolvimento descritas acima, foi possível desenvolver a nossa ação educativa de forma a proporcionar atividades que estivessem de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças, levando-as a adquirir da melhor forma as aprendizagens propostas.

2.2 - Educação para a Cidadania

Educação para a Cidadania, é primordial nos dias de hoje, onde todos os dias somos confrontados com uma perda de valores e de noção sobre a vida em sociedade. Neste capítulo será feita uma abordagem ao conceito de Cidadania, à necessidade de educar para a cidadania, o que ensinar e como o fazer.

2.2.1. Conceito de Cidadania

Vamos iniciar por fazer uma breve descrição do termo de cidadania de acordo com vários autores.

Para Patrício (in Medeiros, 2010:15) “[a] ideia de cidadania implica que o cidadão possui intrinsecamente direitos e obrigações no seio do Estado a que pertence.” Esta ideia “está indissolivelmente ligada a ideia de dignidade do ser humano. O homem não pode ser governado pelo arbítrio, mas tem de o ser pela lei. A lei é a fronteira da dignidade, para além da qual o homem é negado na realidade eminentemente valiosa da sua *Humanitas*.”

Dias (in Medeiros, 2010:32) define cidadania como “a qualidade, condição, atributo, foro, direito ou estatuto de *membro da cidade* que, hoje em democracia, se define pela consciência de uma identidade, liberdade de iniciativa, a responsabilidade pelo comportamento.”

O mesmo autor (ibidem:37) diz-nos que cidadania é “o espírito subjacente ao sentimento que arrasta para o serviço *mútuo e a ajuda recíproca*, dando mesmo prioridade aos mais desfavorecidos, só nesta dimensão global poderá constituir a base do verdadeiro projeto educativo, porque só a este nível visa colocar todos os *recursos* da terra ao serviço de todas as *pessoas* da grande Família Humana para crescerem e realizarem nos *valores*.”

Carvalho (ibidem:45) considera “ (...) que o cidadão é historicamente o sujeito – o autor – heroico do seu estatuto e do seu futuro. A cidadania – e os direitos que lhe são inerentes – decorre do direito natural – da natureza humana – exigindo, porém, a implantação política do seu reconhecimento, condição de um progresso que mais não é do que a superação dos constrangimentos do passado pela realização do humano em todos os domínios.”

Para Azevedo (ibidem: 51) “(...) falar de cidadania aponta, num primeiro nível, para a lógica da sociedade, isto é, a perspetiva jurídica que toma como referência o Estado e na qual as relações entre os indivíduos são funcionais e se traduzem em direitos e deveres recíprocos.”

O mesmo autor diz-nos que “[c]idadania podia (...) definir-se como o conjunto de práticas individuais e cooperativas destinadas a concretizar a liberdade e autonomia de todos e cada um dos membros de uma sociedade e a criar entre eles relações justas e promotoras da vida das comunidades.” (ibidem:52)

Para Medeiros (ibidem: 122) “O exercício da cidadania é uma prática que muito contribui para a *pessoa* se experienciar como sujeito de direitos e deveres, isto é, para cada um *ser* na sua plenitude pessoal e social.”

O mesmo autor (ibidem: 124) diz-nos que “Pela cidadania participamos nos destinos de nós próprios, das nossas instituições e comunidades. Mas é preciso que o Estado e as Instituições respeitem os cidadãos nos seus direitos e deveres.”

Marques (1990: 45) diz-nos que “(...) o exercício da cidadania inclui todas as formas legítimas de participação na vida das comunidades. Essa participação abrange o direito a votar e a ser elegível, a acção afirmativa de grupos e associações de carácter cívico, sindical e profissional e o recurso aos tribunais para fazer valer direitos humanos e direitos sociais ameaçados por entidades privadas e públicas.”

Azevedo e Medeiros (Pereira *et al*, 2008:73) dizem-nos que “[a] cidadania exerce-se onde há pessoas que têm direitos e deveres, mas também onde existem pessoas que estão em crescimento educativo para o exercício desta cidadania plena, (...) onde há pessoas que, pela sua falta de independência física, (...) reclamam por usufruírem dos seus direitos como cidadãos.”

Por fim, Beltrão e Nascimento (2000:47) consideraram a cidadania:

“ (...) como a pertença e a participação nas actividades da comunidade ou dos grupos de comunidades. A participação implica um sentido abstracto de lealdade, de ligação a um conceito de estado, de ordem social. A pertença envolve a noção central de comunidade.

Assim, podemos considerar os cidadãos como membros de uma associação, o que lhes confere um conjunto de atitudes e práticas comuns e lhes garante uma série de direitos e privilégios.”

De uma forma geral, podemos definir a cidadania como um conjunto de direitos e deveres que são atribuídos aos habitantes de um determinado local, tendo por base a perspectiva jurídica desta localidade, que se irá traduzir em relações funcionais entre os indivíduos. Graças à globalização, a cidadania não pode ser vista apenas a nível local, mas sim, ao nível mundial, promovendo atitudes de serviço mútuo e ajuda recíproca de forma a garantir que toda a humanidade tenha os mesmos direitos e deveres.

2.2.2. Importância da educação para a cidadania

No mundo atual em que vivemos, a que alguns chamam a era da pós-modernidade, onde a mudança é constante, originando pressões e constrangimento de toda a ordem na sociedade, torna-se pois essencial educar para a cidadania, de forma a dotar as nossas crianças dos princípios básicos da vida em sociedade.

A este propósito, Dewey (2002:17) afirma:

“Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo. (...) Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel à sua razão de ser.”

Em especial, nestes últimos anos, temos assistido a uma profunda crise de valores, onde observamos práticas de falta de integridade, um comodismo excessivo, um aumento da cultura do individualismo, da satisfação imediata e o vício do consumismo, originando comportamentos negligentes e uma desresponsabilização generalizada. Estamos inseridos numa sociedade onde a palavra de ordem é o EU, onde frases como “tenho que pensar em

mim”, “eu quero, posso e mando”, são o que mais se ouve, indicando claramente que o Eu está acima de tudo e que o Outro tem um papel secundário.

A desresponsabilização tem um papel deprimente na sociedade atual, onde o facilitismo, o comodismo e o consumismo, assumiram um papel primordial. As crianças hoje em dia não podem ouvir um não, “coitadinhas”, é muito mais fácil dar-lhes o que querem do que lhes inculcar os valores de responsabilidade, autonomia, autoestima, entre outros. E neste momento, os pais estão a pagar caro a fatura, na medida em que com a crise económica que se está a sentir, os filhos, que sempre foram habituados a ter tudo, não compreendem que os recursos são escassos e que é necessário reduzir nas despesas, continuando a exigir aquilo que os pais já não podem dar.

A globalização, outro fator característico dos nossos dias, é vista como um processo mundial de integração económica, social, cultural e política, que se desenvolveu a partir da evolução dos meios de transporte e comunicação entre os diferentes países, quebrando fronteiras e abrindo o mundo para todos. Beltrão e Nascimento (2000:25) afirmam que a “(...) globalização leva ao enlanguescimento das identidades culturais e, por outro lado, responsabiliza-nos pelas ameaças ecológicas num planeta exausto, obrigando-nos a cooperar com todos os recursos disponíveis, a inventar novas soluções, a modificar os velhos hábitos, a adquirir atitudes adequadas para enfrentar o perigo eminente das catástrofes.”

Concordamos com Rodrigues (in Medeiros, 2009, 166) quando afirma, que na luta por uma cidadania, “[u]m dos problemas com que actualmente nos defrontamos reside na facilidade estonteante com que se mistificam determinados conceitos e expressões com o fim de facilmente os manipular. Através de apresentações simplistas de termos como «democracia», «liberdade», «igualdade», «solidariedade», por exemplo, são-nos apresentados como dádivas indiscutíveis e não susceptíveis de qualquer aprofundamento.”

Achamos contudo, que Pereira (in Patrício, 1997: 91), definiu claramente o problema da nossa sociedade, ao dizer que:

“[o] que falta é tolerância, nada mais, nada menos, do que tolerância para com o outro, que tem de ser precedida pela tolerância para com nós próprios. Muitos outros valores têm sido invocados a propósito desta falha crónica da humanidade, mas, assim me parece, tolerância é o que melhor se inscreve no esquema relacional da família, da escola, do trabalho, da vida. E é exatamente porque a tolerância é tão difícil de instituir que ela tem de ser aprendida e é de aprendizagem que se trata a escola.”

A identidade cultural, é outro aspeto a ter em conta, quando se fala em cidadania. É importante neste mundo sem fronteiras, saber qual a cultura do nosso grupo de pertença, que é

responsável por fazer de nós quem somos. Beltrão e Nascimento (2000:25) notam que a “(...) identidade cultural implica um sentido de pertença, uma História, uma língua, símbolos referentes que se aprendem na família, na escola, nos diferentes grupos sociais.”

Com base no que foi descrito acima, torna-se então de extrema importância educar para a cidadania, de forma a alicerçar a vida em sociedade, desenvolvendo nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação. Esta educação deverá começar já ao nível do pré-escolar desenvolvendo-se pela vida fora e adaptando-se às mudanças que ocorrem ao longo dos tempos.

No referencial da área de formação pessoal e social e da área curricular não disciplinar de cidadania (Vilela *et al*, 2010:3) ambas as áreas são consideradas “profundamente enraizadas na educação para valores” e são vistas como integradoras, pois recebem contributos de todas as outras áreas e fomentam o dar sentido às diferentes situações porque os alunos passam e, integradas, porque se adaptam às mudanças que ocorrem na sociedade, enfrentando os desafios e os contextos onde se inserem.

Na alínea a) do nº 5 do artigo 4º do Decreto Legislativo Regional 21/2010/A, de 24 de Junho, podemos ler que, “[n]o 1.º ciclo, a «Cidadania» corresponde a um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social e da consciência cívica dos alunos como elementos fundamentais no processo de formação de cidadãos responsáveis, participativos e críticos, a partir de um conjunto de temáticas e de orientações curriculares adequadas.”

Ao nível do desenvolvimento integral da criança, consideramos que a educação para a cidadania tem um papel primordial no desenvolvimento físico, psicológico e social da criança, de acordo com o Despacho 25995/2005 (2ª Série), de 16 de Dezembro, que para além da educação para a cidadania, considera também importante a educação cívica, educação para a vida em sociedade e a educação para a sexualidade e para os afetos, quando desenvolvidas “numa dinâmica curricular”.

Para Vilela *et al* (2010: 4) a educação para a cidadania deverá ser orientada para: o “desenvolvimento pessoal”, através da “aquisição de saberes”, da procura do Eu que existe dentro de cada um, e pelo reconhecimento das qualidades de cada um permitindo a interação com o outro; o desenvolvimento relacional, baseado na satisfação das “necessidades e desejos do outro”, tentando estabelecer uma “convivência pacífica e de benefício mútuo”; e o “desenvolvimento de uma acção solidária” que orienta os alunos a reconhecerem que são seres com responsabilidades na sociedade onde estão inseridos, concretizando-se num

compromisso de cidadania global, baseada nas experiências vividas nos grupos de pertença. Para tal, este autor definiu uma série de competências essenciais que deverão ser desenvolvidas na educação para a cidadania. (Anexo III)

Por outro lado Marques (2002:12) refere que a educação para a cidadania desenvolve nos alunos atitudes que possibilitam a constituição de cidadãos “solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis”, através do desenvolvimento da autoestima, do “respeito mútuo” e “das regras de convivência”.

Com as mudanças que estão a ocorrer a uma velocidade vertiginosa no mundo, torna-se então indispensável “preparar os jovens para a sua inserção no mundo do trabalho e de lhes proporcionar condições de desenvolvimento pessoal e social, de modo a compreenderem o seu papel enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, simultaneamente, local e global.” Para tal, a educação que tem o papel de ensinar, assim como de desenvolver a criança ao nível da formação e da cultura, deverá promover os valores humanos, assim como, um currículo vasto (Beltrão e Nascimento, 2000:27).

Por outro lado, uma educação em qualidade, de acordo com Leite (2003: 121), basear-se-á na “qualidade democrática” que promove o desenvolvimento das áreas disciplinares curriculares e não curriculares, privilegiando a formação pessoal e social durante o processo.

Com base nestes autores, a formação em cidadania, permite desenvolver a criança no seu todo, dotando-a com as experiências necessárias para o seu desenvolvimento como cidadão consciente e participativo na sociedade onde está inserido, sendo por isso extremamente importante educar para a cidadania.

2.2.3. – Conteúdos a abordar na educação para a Cidadania

Iremos agora descrever como devemos educar para a cidadania, isto é, quais os conteúdos que deverão ser abordados de modo a formar cidadãos conscientes e participativos na vida da comunidade.

Para realizar esta descrição, analisamos os diversos referenciais que foram publicados, com orientações curriculares para os professores e são eles: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, 1997); as Organizações Curriculares e Programas do Ensino Básico, 1º ciclo (ME-DEB, 2004); o Referencial da Área de Formação Pessoal e Social e da Área Curricular não Disciplinar de Cidadania (Vilela et al, 2010) e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Currículo Regional da Educação Básica-CREB) (Alonso *et al*, 2011).

As Orientações Curriculares para a educação de infância, (Silva, 1997:47) definiram três áreas de conteúdo “que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimento, mas também, atitudes e saber-fazer”. Estas áreas são identificadas como: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo.

Na área da formação pessoal e social, sugere-se que os conteúdos a abordar para a educação para a cidadania sejam os seguintes:

- Educação para os valores, pois a educação pré-escolar “constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (ME-DEB, 1997:52);
- Desenvolver a autonomia – apropriando-se do tempo e do espaço estabelecendo as bases para uma “autonomia progressiva”.(ibidem:53);
- Desenvolver a democracia – no pré-escolar desenvolvem-se valores democráticos, como sejam, “a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação, ...” (ibidem:54);
- Desenvolver a identidade – reconhecendo as características próprias de cada um e compreendendo as suas “capacidades e limitações”, assim como as dos outros (ibidem:54);
- Educação multicultural – aceitando as diferenças “sexuais, sociais e éticas” de cada indivíduo (ibidem: 54);
- Educação estética – permitindo à criança “apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (ibidem:55);
- Educação para a cidadania – alicerçada na educação para os valores, pressupondo “conhecimentos e atitudes” que serão desenvolvidas em conjunto com a área de conteúdo do conhecimento do mundo e são elas: “educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes e educação do consumidor” (ibidem:55).

Na área do conhecimento do mundo, tal como sugerido acima, deverão desenvolver-se os seguintes conteúdos de forma a contribuir para a educação para a cidadania:

- Educação para a saúde – pois no pré-escolar a criança é confrontada com o ter que “cuidar da sua higiene e saúde” (ibidem:84);
- Educação ambiental – está relacionada com a educação para a saúde, onde se incluem os “cuidados de preservação da natureza”(ibidem:84);

No 1º ciclo do ensino básico a área curricular não disciplinar integra-se na área curricular do Estudo do Meio. Nesta área curricular e, de acordo com a organização curricular e programas do ensino básico, 1º ciclo, estão definidos nos objetivos gerais:

- “Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo;
- Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (ME-DEB, 2004:104).

O referencial da área de formação pessoal e social e da área curricular não disciplinar de cidadania define as dimensões consideradas essenciais na educação para a cidadania, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico:

- A pessoa como agente ético moral- para tal deverá “conhecer-se e estimar-se a si mesmo, interagir com o outro e com o meio”, e “compreender o contexto cultural e axiológico” onde se insere. Esta dimensão organiza-se na identidade pessoal, na identidade social e nos valores (Vilela *et al*, 2010: 6);
- Educação para os direitos humanos – reconhecendo e respeitando a “defesa e promoção dos direitos humanos” (ibidem: 7);
- Educação para a saúde – apetrechar os alunos com as bases para optar de forma adequada no que concerne à sua saúde e dos outros (ibidem:8);
- Educação ambiental – consciencializando para a conservação da natureza e “gestão sustentável dos recursos naturais” (ibidem:8);
- Educação para a segurança – adquirindo “valores de cidadania numa perspectiva de segurança” (ibidem: 9);
- Educação para o consumo – de forma a refletir sobre os abusos cometidos pelas sociedades de consumo (ibidem:9);
- Educação para a sociedade de informação – alertando para as vantagens e desvantagens decorrentes da utilização das tecnologias digitais (ibidem:10);
- Educação para a preservação do património histórico-cultural – identificando o mesmo e reconhecendo a importância de o preservar (ibidem:11);
- Educação para o empreendedorismo – orientando os alunos para a “maximização dos retornos sociais” (ibidem:11);
- Questões éticas da actualidade – alertá-los para os inúmeros problemas que caracterizam o mundo atual (ibidem:12);

O CREB, por seu lado, define uma série de competências chaves a desenvolver, sendo que, na competência social e de cidadania, específica que é necessário desenvolver: “[c]apacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas”, assim como, a “(...)capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum” (Alonso *et al*, 2011:10).

Outros autores apresentam nas suas obras outras sugestões de conteúdos a abordar na formação em cidadania.

Uma das propostas surge de Valente (in Pires *et al*,1989:154) que nos sugere uma “educação moral” em que uma “moral adequada” se baseia nos “princípios universais aplicáveis a toda a humanidade”, enquanto uma “moral convencional” alicerçada nas regras de conduta definidas pela “autoridade social”

Segundo esta autora (ibidem:167), Kohlberg afirmava que as educações morais e cívicas associam-se, pois o que está na base da justiça é a “procura de liberdade, igualdade e reciprocidade.”

Valente (ibidem:169) aconselha também a educação interpessoal que está relacionada à “educação para a saúde, à educação sexual, à vida em sociedade e de consumo, isto é, a trama onde se tecem as relações interpessoais”, tendo como objetivo a aprendizagem, “de si próprio e do outro”, e a adoção de “atitudes e comportamentos que lhe permitem estabelecer relações interpessoais de qualidades” (ibidem:170).

Por seu lado, Malafaia (in Patrício,1997:367) considera que “[n]as sociedades contemporâneas, a educação para a cidadania deve fundamentar-se claramente numa atitude multicultural” que não só possibilita a “motivação para participar”, mas que proporciona o “conhecimento e a aquisição de valores” que estão na base de um “desenvolvimento harmonioso do Homem e do cidadão”. Isto seria possível se se respeitassem “as semelhanças e diferenças dos seres humanos, os seus valores sociais e culturais”.

Beltrão e Nascimento (2000:48) referem que a educação para a cidadania implica:

- “Educar para os valores da democracia e dos direitos humanos (assentes nos princípios da liberdade e da tolerância);”
- “Educar para o respeito pela natureza e pela identidade cultural (valorização das raízes culturais e do património natural e construído).”

Os mesmos autores (Beltrão e Nascimento, 2000:49) defendem também que a educação para a cidadania passa pela educação política, pela educação cívica, pela educação para os valores e pela educação para o carácter”, transcendendo-as ao integrá-las no “desenvolvimento global” do ser humano de forma a participar plena e ativamente na vida em sociedade.

Segundo Carvalho (in Medeiros, 2010:48) a cidadania carece também de uma “educação cívica” que consciencialize para a “precaridade, potenciando-a como vontade de construção do humano”.

Concluimos, assim, que são variados os conteúdos a abordar na educação para a cidadania, cabendo aos educadores e professores, adaptarem estes conteúdos às suas práticas educativas, e ao grupo de crianças com que intervêm, de forma a desenvolver nas mesmas atitudes e valores necessários para a formação plena da criança em cidadã.

2.2.4. – Estratégias para a educação para a cidadania

Serão apresentadas uma série de propostas sobre quais as estratégias a utilizar pelos educadores e professores, de forma a educar para a cidadania.

Sacristán (in Nóvoa *et all*, 1995:66) considera “[o] ensino (...) uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes factores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (, 1995: 68)

A principal estratégia a utilizar na formação em cidadania, será a interdisciplinaridade, isto porque, os conteúdos a serem abordados nesta área de ensino normalmente estão associados às outras áreas de conteúdo e curriculares. Ao nível do pré-escolar muitos dos conteúdos que fazem parte da área da formação pessoal e social terão que estar interligados nos conteúdos da área de conhecimento do mundo, assim como ao da expressão e comunicação, tal como nos dizem as Orientações Curriculares da Educação Básica (Silva, 1997:49):

“A Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si”

No caso da unidade curricular não disciplinar de cidadania do 1º ciclo, como tem um carater não disciplinar, terá que estar normalmente associada aos conteúdos do Estudo do Meio, mas também deverá ser abordada transversalmente em todas as outras áreas do saber.

O CREB, (Alonso *et all*, 2011:11) considera que, tanto para a educação pré-escolar como para o 1ºCiclo do ensino básico, é necessário que ocorra uma “abordagem inicial” dos “conhecimentos e competências estruturantes”, através de uma “organização curricular predominantemente integradora”, sem descuidar da “especificidade” e do “rigor próprios de cada área do saber”, respeitando as “características do desenvolvimento e da forma de apreensão globalizadora do real nestas faixas etárias”.

Outros autores acentuam a importância da interdisciplinaridade na formação para a cidadania.

Medeiros (2010:125) diz-nos que “(...) todas as disciplinas são nucleares e contribuem, cada uma ao seu modo, para promover a cidadania. Há que saber concretizar a cidadania através do currículo, que não se esgota, de modo nenhum, nas disciplinas. Urge compreender e realizar também a cidadania pelo conhecimento.”

Por seu lado, Valente (in Pires, 1989:168) diz-nos que “só uma concepção interdisciplinar das subáreas poderá fornecer o quadro conceptual capaz de não reduzir o conteúdo a mera informação, tornando-o antes num quadro integrador e referencial da formação pessoal e social.”

Outros autores destacam a interdisciplinaridade como estratégia para a aquisição de saberes específicos da área da cidadania

Simão (in Patrício,1997:35) diz-nos que “[a] escola deve introduzir a “educação e formação ambiental” como assunto cívico e filosófico, além de actividade interdisciplinar em que se associa a Física, a Química, a Biologia, a Geologia e onde se privilegia a “medida” como suporte do combate à poluição e tudo isso deve ser associado à Filosofia e à Literatura.”

Para Valente (in Pires, 1989:171):

“(…)um programa de educação para os valores só tem coerência quando, para além da educação explícita desenvolvida na área curricular própria, todas as disciplinas concorrerem para a necessária clarificação das questões que se devem permanentemente levantar e se, por outro lado, toda a atmosfera da escola transpirar esta preocupação, quer explícita, quer naquilo a que se tem vindo a chamar o nível do seu *curriculum escondido*.”

Beltrão e Nascimento (2000:71), por seu lado, dizem-nos que “[a] cidadania envolve a educação das atitudes e de uma sólida escala de valores, ambas ancoradas na construção da identidade”

Interessa-nos agora refletir sobre a forma como devemos desenvolver atitudes nas crianças assim como os valores.

As atitudes são caracterizadas por uma propensão que o indivíduo tem para atuar de uma determinada forma, quando confrontado com uma situação específica. Aquelas desenvolvem-se ao longo da vida em especial na infância, através das experiências de vida da criança (Beltrão e Nascimento, 2000:72).

Estes atores sugerem que para desenvolver as atitudes nas crianças, importa pois trabalhar sobre os fatores que as integram, e que são: “o factor cognitivo”, o “factor afetivo” e “o factor comportamental”. Com base nestes fatores devemos inculcar “bons hábitos”, concepções primárias das regras morais e um suporte de autodisciplina (ibidem:73).

Além disso, estes atores (ibidem:74) sugerem também que são necessários fatores “externos” e “internos” para a estruturação e alteração de atitudes. Os fatores internos “ (...) são mais fáceis de manipular e menos eficientes (...) pois o sujeito intervém activamente, integrando a aprendizagem num projecto pessoal de vida.” Os fatores externos são os “reforços” positivos ou negativos a que se recorre no processo de ensino; os reforços positivos são os mais vantajosos pois robustecem uma atitude, “além de aumentarem a autoestima do sujeito”; os reforços negativos por seu lado, são considerados menos eficazes, “podendo mesmo ter efeitos perversos”.

No que concerne à educação para os valores, Valente (in Pires,1989:135) considera que tanto a escola como instituição, como o seu corpo docente e não docente influenciam a aquisição de valores; os professores/educadores ao explicitarem e não explicitarem, ao permitirem e ao proibirem, ao incentivar e valorizar, ao considerarem o que é justo e injusto, estão a ensinar valores. A escola como instituição educa para os valores através das regras que estipula, da organização administrativa, dos comunicados que emite; das atividades extracurriculares que desenvolvem, e de muitas outras.

Louis Raths e discípulos definiram um programa de “clarificação dos valores”. Este programa baseia-se na escolha por parte dos alunos dos seus próprios valores, cabendo ao professor o papel de criar um ambiente propício para a escolha destes valores, encorajando os alunos a refletir sobre os que privilegiam, orientando para a consciencialização das alternativas e para as consequências que estas escolhas poderão ter (Valente, in Pires1989; Marques, 1990; Marques,2002).

Segundo Papalia *et all* (2009:29) “[a]s crianças possuem seus próprios impulsos e necessidades internas que influenciam o desenvolvimento, mas elas também são animais sociais que não podem atingir um desenvolvimento ideal isoladamente.”

Alguns autores sugerem, com base nos trabalhos de Kohlberg e de Raths e seus discípulos que, para promover uma educação para os valores, será necessário promover: oportunidades para a criança fazer opções; desenvolver estratégias para a resolução de problemas; desenvolver técnicas de resolução de conflitos; alertar as crianças para as suas intenções e as dos outros; e proporcionar oportunidades para que a criança atue de forma responsável e confiante. Desta forma, o adulto estará a desenvolver a capacidade de considerar de forma racional os seus problemas e da sociedade em geral; estará igualmente a estimular a clarificação para os valores (Dean,2000; Valente, in Pires *et al*, 1989; Marques, 2002; Marques, 1990).

Por seu lado, Martins *et al* (2009:11) diz-nos que:

“ O grande desafio das sociedades actuais, onde as escolas desempenham um papel importante, é formar cidadãos capazes de analisar criticamente as situações que os afectam de forma mais ou menos próxima. Compreender várias alternativas e ponderar os efeitos que se podem antever permite o comprometimento com a solução mais equilibrada do ponto de vista da sustentabilidade, que deve ter em consideração não só os aspectos técnicos, mas também os sociais.”

São estas as propostas que nos são oferecidas pelos diversos autores consultados. Cabe pois a cada educador/professor adotar a que for mais adequada para o nível etário que tem à sua frente e para o desenvolvimento integral das diferentes crianças.

CAPÍTULO II - PRÁTICAS EDUCATIVAS

1 - Elaboração do Projeto Formativo

A elaboração do projeto formativo permite, aos futuros professores em processo de estágio, tomarem consciência da importância da elaboração, desenvolvimento e avaliação deste projeto, servindo de base para a sua utilização futura, no decorrer da sua vida profissional, como educadores ou professores.

Barbier (1993:47) afirma que:

“O projecto não significa somente previsão, nem antecipação, nem planificação; projecto é tudo isto, mas é ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa. O projecto é, aliás, frequentemente apresentado como uma mentalização de um desejo, de um móbil que ele permite ainda reconhecer.”

Durante o nosso processo de prática educativa, elaboramos um projeto formativo para a prática a desenvolver com o grupo de crianças do pré-escolar (Anexo III) e um projeto formativo para a turma do 3º ano do 1ºCiclo do ensino básico (Anexo IV)

Para a elaboração do projeto formativo baseamo-nos em orientações específicas fornecidas pelas orientadoras da universidade. Sobre este assunto, Guislain (1994:13) diz-nos que:

“Aprendizagem da escrita de um projecto educativo: tendo à sua disposição definições estritas de intenções educativas diferenciadas, o futuro docente é levado a redigir um projecto educativo e/ou de ensino para um público-alvo previamente fixado. O grau de comunicabilidade e a coerência do projecto serão apreciados e comentados pelo formador de formadores.”

Destas orientações constavam que o projeto formativo fosse visto como um “plano de formação e de intervenção pedagógica concebido por cada formando, de cada núcleo de estágio”, servindo de ponto de partida para a intervenção do estudante, na escola onde fosse desenvolver a sua prática educativa e onde se definem as macro estratégias que se pretendem implementar. Este projeto formativo tem um cariz, pré e pró-ativo, dinâmico e atualizável, para que ao longo da ação formativa, fosse possível a sua adaptação, de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos com quem estávamos a intervir.

Barbier (1993:44) a este respeito diz nos que:

“(…)um projecto não aparece a propósito de qualquer realidade: aparece a propósito de uma ação específica, não repetitiva, com caracter eventualmente experimental, *implicando uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realizá-lo* e para a qual os actores implicados não dispõem, portanto, de uma imagem prévia dessa estrutura de operações.”

A 1ª etapa, para a realização deste projeto, consistiu na recolha, análise e interpretação da informação constante de diversos documentos que permitiram conhecer as crianças, a escola e o meio e, delinear a nossa ação. Para tal, no pré-escolar foram nos fornecidos para avaliação, o plano anual de atividades, o projeto curricular de turma, o projeto curricular de escola, e as fichas individuais dos alunos, além disso, e com base nas observações diretas levadas a cabo nos primeiros dias, pudemos conhecer melhor o grupo e as crianças, assim como toda a estrutura de funcionamento da sala e da instituição.

No caso do 1º ciclo, não nos foi possível ter acesso a alguns documentos, visto o nosso estágio se ter iniciado uma semana após o início do ano letivo, e estes ainda estarem em elaboração. No entanto, a orientadora cooperante forneceu-nos dados importantes para a elaboração do nosso projeto formativo, como sejam, a caracterização dos alunos, dos pais, da escola; as competências a desenvolver nas várias áreas disciplinares e uma calendarização dos conteúdos a serem abordados nas nossas intervenções.

Com base nos documentos consultados procedeu-se à caracterização que, quer no pré-escolar, quer no 1º ciclo incidiu sobre o meio, a família e o grupo de crianças com quem íamos trabalhar. Achamos que a caracterização do meio era de primordial importância, pois segundo Robalo (2004:22), “(...) é inequívoca a impossibilidade de isolar a ação pedagógica dos universos que a envolvem». No excerto abaixo (retirado do AnexoIV), caracterizou-se o meio onde se insere a escola onde realizamos a Prática Educativa Supervisionada I:

“(...) a EB1/JI de Santa Clara situa-se na freguesia de Santa Clara, pertencente ao concelho de Ponta Delgada, e é composta por uma população de 4500 habitantes distribuídos por uma área de 2,3 km². Os serviços públicos a que os habitantes desta freguesia podem usufruir são a segurança social, a polícia, os bombeiros, o Consulado Americano, entre outros.

Devido à sua localização, próxima do centro da cidade de Ponta Delgada, os alunos desta escola conseguem aceder facilmente a uma série de infraestruturas culturais, monumentos, jardins e instituições que podem ser potencializados para a realização de atividades de aprendizagem. Tais como, a Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, o Coliseu Micaelense, Convento da Esperança, Igrejas de São José, Igreja de Santa Clara, estátuas e bustos de figuras importantes do nosso passado, os Palácios da Conceição, da Fonte Bela (atual escola secundária Antero de Quental), de Santa Catarina e o Forte de São Brás.”

Através desta caracterização, foi possível à formanda conhecer as potencialidades do meio, assim como, permitiu tomar consciência dos saberes culturais que as crianças possuem, antes de planificar um conjunto de atividades educativas.

Seguiu-se a caracterização das crianças com quem íamos intervir. Esta caracterização é de extrema importância de modo a podermos diagnosticar as necessidades e capacidades de

cada aluno, de forma a elaborar um projeto que vá de encontro às especificidades de cada criança, possibilitando, deste modo, o seu desenvolvimento integral. O excerto que se segue foi retirado do Projeto Formativo elaborado para o 1º ciclo (Anexo V):

“As crianças deste grupo estão matriculadas no 3º ano à exceção de uma que se encontra matriculada no 4º ano, no entanto, todas as crianças encontram-se a desenvolver competências de nível 3.

Este grupo de crianças, no que respeita à aquisição de competências e ao nível do comportamento é bastante diversificado. As crianças 3, 4, 5 e 12 beneficiam de apoio psicológico regularmente, por motivos de carácter emocional. Por seu lado, o aluno 14 devido a problemas de comportamento, incomoda os colegas, por vezes não está atento ao que se diz e distrai-se muito facilmente, encontra-se em avaliação para posterior diagnóstico.

Neste grupo de crianças, as crianças 4 e 12 estão assinaladas com NEE, estando por isso abrangidas pelas medidas do Regime Educativo Especial, alíneas: a) Projeto Curricular Adaptado - CIA; e) Adaptação da Classe ou Turma; e f) Apoio Socioeducativo específico.

As crianças 3, 4, 5, 8, 12 e 20 apresentam algumas dificuldades na aquisição das competências essenciais, assim como na realização de diferentes tarefas autonomamente. Deste modo, e como forma de combater o insucesso escolar, as crianças 3, 5, 19 e 20 irão usufruir de plano individual e de apoio educativo nas áreas de Português e de Matemática e a criança 8 somente na área de Português.

O aluno 16 apresenta dificuldades na escrita e interpretação de textos, necessitando por vezes de acompanhamento individual a este nível, por seu lado, a criança 18 apresenta dificuldades no cálculo mental e no raciocínio lógico-matemático.”

A caracterização dos alunos do 1º Ciclo, acima citada, foi mais exaustiva do que a do pré-escolar, visto ser uma turma bastante heterogénea e com um número considerável de crianças com dificuldades de aprendizagem. Com base na caracterização dos alunos, foi então possível programar um conjunto de macro estratégias para o desenvolvimento das competências estabelecidas por estes.

Contudo, no pré-escolar fomos mais além ao caracterizar também a escola, e a sala. Sentimos que a caracterização da sala foi importante neste projeto, pois devido à nossa inexperiência, o conhecimento dos diferentes cantos e das suas potencialidades seriam importantes para o planeamento da nossa ação.

Além disso, as orientações curriculares (Silva, 1997:37) indicam-nos que “[a] organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”

Abaixo temos um excerto da caracterização de sala de atividades realizada para a produção do projeto formativo em questão (Anexo IV)

“(…) a sala encontra-se dividida em sete áreas de actividades: expressão plástica, construção e garagem, jogos de mesa/calmos, casinha das bonecas, área de fantoches e biblioteca ou cantinho dos livros.

(…) a área da expressão plástica, é composta por uma mesa redonda com lugar para cinco/seis crianças. Está junto a um armário grande onde estão materiais necessários sobretudo ao desenho e colagem e encontram-se ao alcance das crianças, permitindo-lhes contactar com variados materiais que serão utilizados na realização das seguintes actividades: desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem.

(…) jogos de construção, este “cantinho” ocupa a área de acolhimento (por isso as crianças lhe chamam “Jogos do Chão”). Os jogos aí existentes, são legos, blocos lógicos de madeira, jogos de encaixe de peças grandes, carros, garagem, etc. (...) Aqui a criança tem a possibilidade de fazer grandes movimentos e sobretudo de usar muito a imaginação e até de recriar cenas do quotidiano.

A área dos jogos calmos funciona numa mesa onde cabem cinco crianças. Os jogos encontram-se num armário junto a ela. (...) Aqui estão jogos de identificação, associação, atenção, precisão, sequências lógicas, correspondências, etc. Esta área deveria ser, sempre que possível, acompanhada por um adulto, pois alguns jogos carecem de vigilância e intervenção.

A “cassinha das bonecas” (...) área é de primordial importância, pois é lá que a criança faz jogo simbólico, dramatiza situações do quotidiano, expressa-se livremente possibilitando ao educador, conhecer melhor cada criança e até o seu ambiente familiar, pois muitas vezes, a partir das reacções das crianças, podemos identificar possíveis problemas, ou seja, situação mais prementes a resolver naquela turma.

Na biblioteca, (...) esta área permite um contacto mais directo com a escrita e leitura, descodificação de imagens, desenvolvimento da imaginação e convite à dissertação oral. É de referir (...) as histórias que a educadora ache importantes para o grande grupo, são trazidas e contadas na área de acolhimento (tapete).

Por fim temos a área dos fantoches, com fantocheiro improvisado por um biombo da área da casinha das bonecas. É utilizado, normalmente, para o grande grupo, em situações especiais para dar mais ênfase a aprendizagens específicas, nomeadamente para facilitar situações criativas de diálogo e jogo dramático. “

Verifica-se pois que foi realizado uma descrição exaustiva da sala, como forma de compreender as potencialidades de cada espaço. Pois sendo uma sala dirigida à educação Pré-escolar e, segundo Figueiredo (2001:17), esta deverá estar organizada

“(…) para que as actividades diversificadas aconteçam num clima harmonioso e de forma organizada é indispensável que cada um tenha o seu lugar (cantinho ou oficina), de modo que as crianças não se perturbem umas às outras enquanto trabalham. Assim, o lugar onde brincam de faz-de-conta (boneca, construção) fica afastado daquele em que lêem (vendo gravuras em livros ou revistas) ou brincam com pequenos jogos que exigem atenção (quebra-cabeças, encaixes, dominó)”.

Com base nos documentos consultados, nomeadamente, no pré-escolar, o plano anual de atividades, a planificação mensal elaborada pelas educadoras da escola e o plano curricular de grupo, no 1º ciclo, as competências a desenvolver nas diferentes áreas disciplinares e a calendarização dos conteúdos a serem abordados nas nossas intervenções, assim como, o plano de intervenção definido pelas orientadoras da universidade, foi possível realizar uma calendarização das atividades a desenvolver.

Esta calendarização permitiu nortear o trabalho e planear, com antecedência, as atividades e as estratégias a desenvolver nas intervenções que nos cabiam. Sendo um nível de estudo sem programação definida, esta calendarização foi delineada de uma forma mais autónoma. (Quadro 1)

Quadro 1: Calendarização para as intervenções no pré-escolar (adaptado do Anexo IV).

Dias	Tarefas/Intervenções
14 de Fevereiro 2011	Observação; Análise do Projeto Educativo de Escola;
15 de Fevereiro 2011	Observação; Análise do Projeto Curricular de Grupo;
21 de Fevereiro 2011	Observação; Análise do Projeto Educativo de Escola;
22 de Fevereiro 2011	Observação; Planificação com a Educadora Cooperante;
28 de Fevereiro 2011	1ª Intervenção: O Carnaval; Reflexão;
1 de Março 2011	1ª Intervenção: O Carnaval; Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
28 de Março 2011	2ª Intervenção: A Primavera; Reflexão;
29 de Março 2011	2ª Intervenção: Ciclo do mel: Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
13 de Abril	Reflexão sobre a 1ª fase da prática pedagógica;
26 de Abril 2011	3ª Intervenção: Continuação da temática da primavera e do ciclo do mel; Reflexão;
9 de Maio 2011	4ª Intervenção: Visita ao planetário e exploração da temática dos planetas e astros; Reflexão;
10 de Maio 2011	4ª Intervenção: Preservação e Conservação da natureza - reciclagem: Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
23 de Maio 2011	5ª Intervenção: Conservação da natureza - reciclagem; Reflexão com o par pedagógico e com a Educadora Cooperante;
24 de Maio 2011	6ª Intervenção: Dramatização do ciclo do mel; Reflexão com o par pedagógico e com a Educadora Cooperante;

No quadro 2 apresenta-se a calendarização para o 1º ciclo, sendo um nível de estudos diferente e tendo que obedecer a um programa pré-definido, esta calendarização cingiu-se ao planificado pela professora cooperante.

Quadro 2 – Calendarização para o 1ºCiclo do ensino básico (adaptado do Anexo V)

Data Área curricular	Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania
10/10 a 12/10	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de texto (oral/escrita); • Produção de texto. • Func. da língua Classificação de palavras, quanto à sílaba tónica (agudas, graves e esdrúxulas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação espacial: - Posição e localização. - Mapas, plantas e maquetes. 	<ul style="list-style-type: none"> • O passado do meio local - Figuras da história local. - Factos, vestígios e datas importantes para a história da localidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conservação do património histórico-cultural
31/10 a 4/11	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de texto (oral/escrita); • Produção de texto. • Func. da língua Forma da frase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações: - Números naturais (até à dezena de milhar inclusive); - Leitura de números por extenso, classes e ordens; - Estabelecer relações de ordem entre números utilizando a simbologia $>$, $<$ ou $=$ - Compor e decompor números; 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais - Identificar fenómenos relacionados com algumas funções vitais: - Circulação - Conhecer a função circulatória; - Conhecer e localizar os órgãos no corpo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • A segurança do seu corpo - Regras de primeiros socorros.
21/11 a 23/11	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de texto (oral/escrita); • Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela vida escolar (o aviso) • Func. da língua • Família de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações: - Introdução da centena de milhar; - Compor e decompor a centena de milhar; • - Realizar contagens progressivas e regressivas a partir de números dados até à centena de milhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais - Identificar fenómenos relacionados com algumas funções vitais: - Reprodução; - Conhecer a função reprodutora; • - Conhecer e localizar os órgãos no corpo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a Sexualidade e Afetos - Noção de Corpo; - Proteção do corpo e noção dos limites; • - Prevenção dos maus-tratos e das aproximações abusivas.
12/12	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela vida escolar (carta dirigida ao Pai Natal). 	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações: - Números naturais (até 150 000) - Leitura de números por extenso, classes e ordens; - Estabelecer relações de ordem entre números utilizando a simbologia $>$, $<$ ou $=$ • - Compor e decompor números; 	<ul style="list-style-type: none"> • O passado familiar mais longínquo - Conhecer datas e factos significativos da história da família; - Localizar numa linha de tempo; - Conhecer unidades de tempo: a década. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação de uma atividade para a festa de Natal.
14/12 (A+B+C)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades natalícias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades natalícias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades natalícias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades natalícias.

Com base nas caracterizações e nas calendarizações estabelecidas foi nos possível, então, definir as macro estratégias que iriam ser utilizadas ao longo do nosso processo de estágio.

Quer no pré-escolar como no 1º ciclo as macro estratégias propuseram o desenvolvimento de variadas competências nas diferentes áreas do saber, criando para tal um ambiente apropriado à estruturação progressiva de saberes como se pode verificar no excerto retirado do projeto formativo elaborado para o pré-escolar (Anexo IV).

“(…) a interação entre o educador e a criança será relevante; criando espaços para que a criança se exprima, e tome a iniciativa e participe no seu próprio processo de aprendizagem e adquirindo um conjunto de processos e valores morais, de uma forma lúdica. Assim, uma das estratégias a utilizar será o trabalho realizado em torno da temática de preservação e conservação do ambiente, de modo a promover o diálogo e reflexão; através da cooperação e partilha de ideias, instigando-se, assim, valores e atitudes necessárias à vida em sociedade.”

No final do projeto formativo, foi proposta a avaliação do projeto, de forma a contextualiza-lo, isto é, verificar se o projeto foi cumprido, se as medidas propostas foram as mais adequadas. Com base nestas constatações, será possível ao construtor do projeto, refletir sobre a adequação do mesmo e se tal não se verificar, propor novas medidas a implementar, de forma a garantir a melhoria contínua do processo de aprendizagem. Como forma de consolidar o que foi dito, Serpa (1995:61) considera que “[a] avaliação supõe uma construção interna que, em termos de tomada de decisão explícita, nem sempre acontece, mas que dá forma a futuras tomadas de decisão explícitas.”

No que concerne ao pré-escolar, a avaliação foi realizada em dois momentos distintos, um a meio do processo de estágio, de forma a verificar a adequação do projeto e se necessário proceder à sua reformulação; e outra no final do estágio, como forma de constatação da eficiência deste projeto.

No 1º ciclo, visto o projeto formativo ter sido entregue quando o processo de estágio já ia a meio, só foi planeada uma avaliação final do projeto.

Verificamos, agora, que a avaliação do projeto formativo do pré-escolar, baseou-se mais numa descrição do que tinha sido feito e não tanto de uma avaliação do cumprimento do projeto.

“Para tal, encenei com elas que estávamos num piquenique, elas disseram-me que no piquenique “comíamos comidinha”, de seguida perguntei-lhes o que faziam ao lixo que produziam e disse-lhes vamos deitar o nosso lixo para o chão, para cima da flor que tinha no chão. (...) Ensinei-lhes a canção “Proteger a natureza”, que nos fala sobre a necessidade de proteger a natureza porque esta está a morrer, que temos que aprender a reciclar para preparar o amanhã.

Além disso construímos objectos através de objectos rejeitados, como exemplo, fizeram carteiras com embalagens de leite, foguetões com embalagens de iogurte líquido, constelações com tampas de garrafas, e abelhas a partir de rolhas.”

No caso do 1º ciclo, e como este processo é evolutivo, fomos mais além na avaliação, avaliando a concretização das macro estratégias definidas, como se pode constatar no excerto retirado da avaliação do projeto formativo do 1º ciclo-

“Propus-me igualmente a realizar trabalhos de grupo, estes foram realizados com grupos de 2 a 3 pessoas. As atividades, onde propus que os alunos trabalhassem em grupo, foram a resolução de uma ficha de matemática e a escrita de um aviso. No primeiro trabalho, escolhi os grupos no momento e houve algum atrito entre alguns alunos. No segundo trabalho, os grupos foram pensados cuidadosamente, de forma a organizar grupos equilibrados e o trabalho decorreu harmoniosamente, havendo uma boa relação entre os membros dos grupos.

A base da minha intervenção pedagógica foi a interdisciplinaridade. Tentei ao longo da prática relacionar as diferentes áreas de forma interdisciplinar, de forma a facilitar as aprendizagens. Para tal, utilizei em português textos que falavam sobre os conteúdos de estudo do meio; vários exercícios e atividades, desenvolvidas nas diferentes áreas, foram realizados com base na interpretação de textos; e as atividades de expressão artística e de educação física, que foram planeadas/desenvolvidas, estavam relacionadas com o estudo do meio.”

A elaboração deste projeto formativo serviu para nos dotar das ferramentas necessárias para a elaboração deste tipo de projetos no futuro. Estes projetos permitirão que os professores:

“(…) ao exigirem uma contínua procura dos caminhos e processos mais adequados para cada situação, contribuem também para a construção da profissionalidade docente e legitimam que os professores se assumam, não apenas como executores passivos de programas por outros delineados, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular.” (Leite: 2003:23)

Durante o nosso percurso como docentes em qualquer um dos níveis de ensino, ser-nos-á solicitado a elaboração de projetos desta natureza.

2. As Observações:

A observação, como referido anteriormente, tornou-se num processo primordial para a compreensão das crianças com que iríamos e estávamos a trabalhar, nomeadamente como forma de descobrir quais as suas capacidades, necessidades, dificuldades, etc., permitindo ao formando planear toda a sua estratégia de intervenção, de acordo com as inferências realizadas.

A observação é caracterizada, por ser um processo de recolha de informação sobre algo que se observe. De forma a corroborar esta afirmação, Dias (2009:28) afirma que:

“ O conceito de observação pode ser entendido como o processo de recolha de informação como via de acesso à representação de uma realidade. Neste processo há alguém (sujeito de observação) que se coloca perante algo (objecto de observação) com uma finalidade. Esta finalidade dirige a atenção do sujeito da observação e o levará a utilizar as estratégias mais adequadas para recolher as informações relativas aos seus objectivos. Observar será armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar. “

A observação, durante a prática educativa, apresenta algumas vantagens, e são elas: permitirem ao observador identificar factos, apreender relações sequenciais e causais; sensibilizá-lo para as respostas dos alunos, os problemas e a verificação de soluções; permite recolher informação de forma imparcial, organizar e interpretá-la; interligando a teoria e a prática com base em modelos atuais (Estrela, 1994:58).

As orientações curriculares para a educação de infância (Silva, 1997:25) encaram a observação como uma das etapas por que passa a “intencionalidade do processo educativo”. Estas orientações consideram que “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”

Durante o processo de estágio, a observação caracterizou-se, numa primeira instância, pela observação direta da atuação da professora cooperante. Pois, para Estrela (1994:57), “[a] observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores.” Este autor defende que, a partir das observações de outros docentes, estamos constantemente a aprender e a enriquecer o nosso modo de ação.

As primeiras observações que realizamos no pré-escolar decorreram nos dias 14, 15, 21 e 22 de fevereiro. Estas observações, devido à inexperiência sentida, ao ser introduzida no contexto da prática educativa, em especial ao confrontar com a realidade de sala de atividades, foram extremamente importantes pois, permitiram-nos verificar de que formas eram desenvolvidas as situações educativas pela educadora cooperante. Com isso foi possível constatar as rotinas da sala de atividades, os modelos e os métodos utilizados, assim como, a forma como interagia com as crianças. Estrela (1994:58) a este propósito diz-nos que:

“Se os modelos constituem pólos de referência indispensáveis é importante, contudo, a possibilidade de eles serem analisados, “desmontados”, assumidos ou rejeitados de forma

consciente e crítica. Impõem-se pois novas estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente de si próprio em situação.

Com estas primeiras observações, visto existir na sala uma criança portadora do síndrome de Hallervorden-spatz, uma doença neurológica degenerativa grave com deterioração motora e cognitiva progressiva, foi importante ver como a educadora interagia com essa criança, quais as atividades propostas e qual a rotina que era desenvolvida em torno desta criança, visto não se conseguir locomover sozinha.

A observação destas experiências foi de sobremaneira importante, pois permitiu que a formanda desenvolvesse a sua prática baseada na que era característica daquela sala de atividades. Contudo, consideramos que o tempo despendido para estas observações foi reduzido sendo, na nossa opinião, neste primeiro contato, preferível uma semana inteira de observação de forma a conhecer todos os momentos que fazem parte da rotina da sala de atividades.

No caso do 1º ciclo do ensino básico, as primeiras observações incidiram nos dias 26, 27 e manhã do dia 28 de setembro e nos dias 3 e 4 de outubro. A nossa maior preocupação também neste caso, foi observar a prática educativa da cooperante, nomeadamente, quais as estratégias, modelos e métodos utilizados, quais as rotinas e como decorria a interação com os alunos. Das observações realizadas, verificamos num dos dias, como eram realizadas as operações de cálculo mental pela professora, isto é, quais as estratégias utilizadas, como se pode verificar no excerto abaixo:

No dia 26.09.2011 aquando da resolução de operações de cálculo mental, a professora cooperante deu as seguintes explicações:

930 – 400 = 530 Para realizar este cálculo, só mexemos nas centenas, visto que as dezenas e unidades da 2ª parcela são zero, deste modo, não se mexe no 30 e subtrai-se o 9 pelo 4.

990-50= 940 Neste caso, não se mexem nas centenas e nas unidades, subtraindo apenas as dezenas.

Neste nível, mais do que no anterior, esta experiência foi muito enriquecedora, devido também a um elevado grau de insegurança por parte da formanda, relativamente, novamente, ao contexto de sala de aula e em especial ao rigor e conhecimentos que eram exigidos neste nível de ensino.

Achamos igualmente que o tempo dispensado para a observação, neste nível de ensino foi extremamente reduzido, mais do que no pré-escolar, pois, como durante a Prática Educativa Supervisionada II teríamos que desenvolver uma intervenção com duração de uma

semana, seria importante observar todos os momentos que caracterizavam a semana de aulas desta turma.

Ao mesmo tempo que observávamos a prática da educadora e professora cooperante, foi levada a cabo a observação dos alunos. Esta observação foi de extrema importância pois, permitiu conhecer o grupo de crianças com que íamos trabalhar e contextualizá-las. A este propósito, Dias (2009:29) afirma que:

“É necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar as respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer).

A observação em contexto de sala de actividade é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/ aprendizagem da criança. A observação deverá focar-se nas competências emergentes ao invés de se focar no que a criança não é capaz de fazer.”

A observação dos alunos decorreu, aquando da observação da intervenção das educadoras e professoras cooperantes, aquando da intervenção das nossas colegas, assim como, durante as nossas próprias intervenções onde o contacto com estas crianças era maior.

Segundo Estrela (1994:35) a observação era participada onde “ (...) o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto.” Este tipo de observação orienta-se “(...) para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado.”

Durante as observações dos alunos, eram realizadas inferências relativamente às competências que as crianças estavam a desenvolver, quais as dificuldades ou limitações que apresentavam.

Na Prática Educativa Supervisionada I, da observação dos alunos, pudemos caracterizar as diferentes crianças e constatar as suas limitações, necessidades e dificuldades, assim como as competências emergentes. A observação da criança que apresentava a síndrome de Hallervorden-spatz, foi de extrema importância, pois como não conhecíamos a doença não sabíamos como influenciava a criança, e através da observação desta pudemos constatar que utilizava fralda, pois não conseguia controlar os seus impulsos biológicos; não se conseguia locomover sozinho; tinha dificuldade em manipular os diversos objetos; e o “cantinho” que mais gostava era o dos jogos do chão pois como gatinhava, podia locomover-se pela sala empurrando um carro.

Nas observações efetuadas às crianças observamos também que uma das crianças não conseguia dizer o início das palavras (abaixo temos um exemplo de uma observação efetuada a essa criança):

No dia 22-02-2011 a criança Q disse “escador” quando queria dizer pescador e “arnaval” em vez de carnaval.

Constatamos também durante a intervenção do dia 21-03-2011 que muitas das crianças tinham dificuldades ao nível da expressão oral. No excerto abaixo apresentamos as observações que foram realizadas:

No dia 21.03.11, a criança N disse “rapá” em vez de rapaz, a criança E disse “en que” em vez de não quero, a criança A disse “minla” em vez de minha e a criança T disse “Calina” em vez de Carolina

Estas observações são de extrema importância neste nível de ensino, uma vez que, no pré-escolar não são realizadas avaliações escritas onde as crianças demonstrem que adquiriam os conteúdos abordados. Torna-se pois necessário realizar e registar estas observações de forma a poder inferir os conhecimentos adquiridos e o nível de desenvolvimento em que se encontram. As orientações curriculares da educação pré-escolar (Silva, 1997:25), a este propósito dizem-nos que “ [o] conhecimento da criança e da sua evolução (...) resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referenciais tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo.”

No que se refere às observações realizadas às crianças do 1º ciclo, foi possível observar, essencialmente, aspetos comportamentais dos alunos, assim como, a aquisição dos conteúdos tratados embora, este último, fosse muitas vezes constatado através dos momentos de avaliação levados a cabo. Destas observações, o excerto abaixo demonstra alguns exemplos da avaliação dos conteúdos adquiridos:

No dia 26-09-2011 a criança 11 quando questionado sobre a estrutura de um texto disse que este era composto por “Introdução, desenvolvimento e conclusão. A respeito do mesmo assunto, a criança 8 disse que o início do texto era a introdução.

No dia 27-04-2011 a criança 4 demonstrou dificuldade em ler um número por extenso, pois ao solicitar que lesse o número 860 leu “oitenta e sessenta”, ao pedir que lesse o número 60 leu sempre “seiscentos”.

No exemplo que se segue constam observações referentes a aspetos relacionados com as atitudes:

No dia 26-09-2011 a criança 16 chegou atrasada e chorou durante parte da manhã. A criança 8 está sempre a conversar e a querer intervir, não faz o que lhe é pedido. A

criança 14 é muito distraída, começa a cantar e muitas vezes parece que “está longe” nos seus pensamentos.

No dia 27-04-2011 a criança 15 demora muito tempo a passar as coisas para o caderno.

Ao analisar as observações decorridas no pré-escolar comparativamente com as do 1º ciclo, verificou-se uma evolução das primeiras observações para as segundas onde, nestas últimas, houve uma maior preocupação de observar os conhecimentos adquiridos, assim como, as atitudes e comportamentos dos alunos. Dean (2000:29 e 30), corroborando com o que foi ditto, afirmou “[a]s a teacher you must observe and listen to children in order to be able to match the learning programme to individual needs.(...) but also to interpret what is seen and heard. (...) Observing children may involve careful questioning to find out how they are thinking.”

No que concerne à observação dos nossos pares e trios pedagógicos, estas mostraram-se muito gratificantes pois nós, muitas vezes, aprendemos melhor com os erros dos outros. Em ambos os níveis de ensino foi mais fácil, para quem estava a observar, detetar os erros cometidos, do que para quem estava a intervir. Além dos erros cometidos, constatamos também quais as atividades, estratégias e métodos que surtiram bons resultados e como foram implementados.

No 1º ciclo, devido a um problema de saúde, um dos elementos do trio pedagógico não interveio por duas vezes. Como forma de continuarmos com o nosso processo de prática educativa, em especial a observação, fomos encaminhadas para outras duas salas que acolheram outros trios pedagógicos para procedermos às observações. Estas observações incidiram primordialmente sobre a ação da estagiária em intervenção pois, não fazia sentido, observar as crianças, uma vez que não iríamos intervir com aquele grupo de crianças.

Esta oportunidade mostrou-se muito gratificante, e aconselha-se que se criem condições para observações em diferentes contextos, de forma a verificar outras formas de intervir, como sejam, estratégias, métodos e atividades desenvolvidas, assim como a postura das formandas em relação à turma em que estão a intervir.

Desta forma, podemos afirmar que a observação constitui-se como uma estratégia importante na nossa prática, como forma de identificar as necessidades e conhecimentos dos alunos, quer a nível de conteúdos quer ao nível das atitudes, e com base nesta identificação é possível planificar a nossa ação de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

3. A planificação como ferramenta de trabalho:

A planificação é uma das etapas que faz parte da “intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a intervenção profissional” (Silva, 1997:25), e tem como “função principal (...) organizar e prever, de modo flexível, a interação professor/aluno.

Dias (2009:29) considera que:

“[p]ara o docente, planificar tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/ alunos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente.”

A “planificação é vista como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível de sala de aula” (Pacheco,2001:104), com base nas observações, avaliações, reflexões, dados recolhidos, assim como nas informações e conhecimentos adquiridos, proporcionando às crianças/ alunos momentos de aprendizagem significantes. As orientações curriculares da educação pré-escolar (Silva,1997:26) defendem que:

“Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.”

Por seu lado, Dias (2009:31) afirma que:

“(...) planificar implica reflectir sobre intencionalidade, prever âmbitos e modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais, múltiplas características/histórias pessoais das crianças e implicar cada criança na construção da sua própria história, facilitando diversas experiências e tipos de manifestações e interacções. Planear é integrar dados para a problematização e reflexão.”

No decorrer da nossa prática educativa, em ambos os níveis de ensino, foi-nos exigido uma planificação da nossa acção. Para Guislain (1994:20) “A preparação das actividades educativas sob uma forma comunicável parece-nos particularmente útil na formação inicial dos docentes” pois, “A previsão devidamente explicitada dos conteúdos que constituem o objecto da lição permite ao formador de formadores certificar-se ao rigor destes, bem como da sua actualização”, além disso, “A redação dos objectivos de maneira comunicável permite tomar conhecimento das exactas aspirações da lição”, enquanto “A redação dos momentos didácticos assinaláveis dá a possibilidade de tomar consciência, de forma bastante rápida, da *démarche* preconizada.” (ibidem:21).

Esta planificação era composta por uma introdução, como forma de contextualizar o documento; uma justificação das ações tomadas, onde o formando especificava a pertinência das atividades e estratégias a utilizar com base em bibliografia especializada; uma sequência didática onde se esquematizava as competências, as áreas e os conteúdos a desenvolver, as atividades propostas para o desenvolvimento destes conteúdos; as formas de avaliação; os recursos e o tempo necessário, para por em prática a nossa ação; uma descrição das atividades, onde as mesmas eram descritas ao pormenor e a avaliação. A este propósito Dean (2000:31) diz-nos que a planificação:

“(...) involves defining short-term aims and objectives, thinking in detail about how you will actually present work, the questions you will ask, the way you will group children for learning, how you will provide for the different abilities within the class, what work the children will actually do to consolidate their learning and how you will record and evaluate the work done.”

Antes de iniciarmos a Prática Educativa Supervisionada I, as orientadoras da universidade propuseram um modelo a ser utilizado durante as nossas intervenções. Contudo, ao longo do decorrer da prática este modelo foi sendo adaptado às nossas necessidades como forma de torná-lo mais operacional ao próprio formando e de acordo com as solicitações da supervisora.

Como se pode constatar, ao comparar a primeira planificação elaborada (Anexo VI) com uma das últimas planificações (Anexo VII), houve uma grande evolução em especial nos conteúdos que abordava e na forma como a mesma estava estruturada. Esta evolução foi ao encontro das recomendações da supervisora da universidade que, ao longo do período de estágio, refletiu connosco de forma a construirmos um documento estruturado, de fácil elaboração e que fosse ao encontro das nossas necessidades.

A primeira planificação elaborada pela formanda, refletiu bem a sua inexperiência e insegurança, na elaboração de um documento desta dimensão. Como se pode constatar ao analisar este primeiro documento, houve uma grande preocupação descritiva ao invés da contextualização do mesmo.

No que concerne à justificação das atividades, a formanda preocupou-se mais em especificar o modelo de ensino, a estruturação e a rotina da sala de atividades, assim como, os métodos pedagógicos que utilizaria. Além disso, esta justificação apresentava reduzido suporte bibliográfico como forma de corroborar as decisões tomadas. Tal como se pode verificar no seguinte excerto (Anexo VI).

“O modelo pedagógico utilizado pela Educadora Cooperante é o Movimento da Escola Moderna, assim sendo, este será o modelo que irei utilizar, ao longo, da minha sessão. Segundo

Leandro (2008), este é um “modelo sociocêntrico de educação”, que esta na origem do desenvolvimento social e moral dos alunos, por meio de acções democráticas reais, que ocorrem em contexto de sala de aula.

Para Niza (in Formosinho *et all*, 2007) é na escola que as crianças criam, em conjunto com os educadores as condições materiais, afectivas e sociais, que possibilitam a criação de um ambiente propício à aquisição de conhecimentos, valores morais e estéticos desenvolvidos pela humanidade ao longo da sua existência.(...)

A sala encontra-se organizada nas seguintes áreas:

Casinha das bonecas

É uma área “fixa” na sala, e de primordial importância. É lá que a criança faz jogo simbólico, dramatiza situações do quotidiano, expressa-se livremente o que possibilita, conhecer melhor cada criança e até o seu ambiente familiar. (...)

Jogos Calmos

Aqui estão jogos de identificação, associação, atenção, precisão, sequências lógicas, correspondências, etc. (...)

No final procederei à avaliação, através de observações espontâneas, registos colectivos e individuais de produção, das comunicações das crianças ao grupo, do acompanhamento do processo de produção, dos debates e reflexões realizadas em grupo. (Leandro, 2008)

O método pedagógico que irá ser utilizado no decorrer da nossa acção será o Método Activo, na medida em que a minha acção será apenas a de estimular, orientar e participar na acção educativa de modo a desenvolver a iniciativa e imaginação da criança, assim como, desenvolver as acções necessárias para realizar as diferentes actividades, criando uma interacção entre eles e mim, o que irá proporcionar o processo de aprendizagem. (...)

Como se pode verificar no excerto acima, durante a justificação das opções tomadas não se fez referência às crianças, às observações realizadas sobre elas, assim como ao nível de desenvolvimento destas crianças.

No entanto, na planificação do dia 9 e 10 de Maio, já se verifica uma maior preocupação com o desenvolvimento da criança, como se pode ver no excerto (Anexo VII) que se segue.

“(...) Associada a esta competência estarão as competências desenvolvimento das noções de autonomia, de auto-estima e de valores; desenvolvimento da expressão e compreensão oral, desenvolvimento do raciocínio lógico – matemático, e desenvolvimento da motricidade fina, que serão trabalhadas de uma forma interdisciplinar. Pois segundo as orientações curriculares (Silva, 1997:48) as “(...) diferentes áreas de conteúdo (...) devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inte-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns.”

Com esta abordagem, ser-me-á possível constatar, quais as aquisições previamente realizadas pelas crianças, quais as adquiridas ao longo da intervenção e formular novas para o futuro.(...)

Além disso, pude constatar por observação directa, que o grupo de crianças em questão revela bastantes dificuldades em alguns domínios das áreas de conteúdo abordadas.

(...) Por seu lado, o referencial da área de formação pessoal e social (Vilela, 2010:8) diz-nos que “A tomada de consciência da realidade onde vive permite ao aluno uma força motriz para a adopção de formas críticas, responsáveis e activas, onde se pode incluir a gestão sustentável dos recursos naturais”. Para este autor, “(...)é crucial promover decisões articuladas e voltadas para a resolução de problemas ambientais e para a conservação da natureza (...)”.

Existe pois, uma relação entre as áreas de conteúdo da Formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, em especial a educação ambiental e educação para a saúde, etc.. “A formação pessoal e social integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (Silva, 1997:51).

(...) A área de conteúdo de expressão e Comunicação, em especial o domínio da linguagem oral e escrita, embora com alguma evolução, continua a ser uma área a intervir, pois ainda se verificam algumas limitações na expressão oral, segundo a avaliação da última intervenção, as crianças A,C,E,I,M,O,P,Q e R ainda não produzem um vocabulário compreensivo, ainda tenho algumas dificuldades em perceber o que me dizem; as crianças C,F,G,I,K,L,O,Q,R e T, mostram-se inibidos a comunicar; e todas as crianças ainda apresentam dificuldades em construir frases correctamente.

Silva (1997:66) considera que “ (...) uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos.” Tenho por isso, intenção de nas diferentes actividades que forem proporcionadas às crianças promover a expressão e compreensão oral, visto que no decorrer destas irão surgir numerosas oportunidades de diálogo, entre criança/educador e criança/criança. Pois “É através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertence. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. (...) A interacção diária com o educador é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.” (Sim-Sim *et al*, 2008:27)

Como se pode constatar nesta justificação, podemos observar a preocupação que a formanda demonstrou, ao descrever as dificuldades que as crianças apresentavam, e a tentativa de utilizar estratégias que fossem ao encontro das especificidades das diferentes crianças. Além disso, verifica-se um maior rigor na justificação de estratégias, tendo por base bibliografia da especialidade.

Na elaboração das planificações foi solicitado, pelas orientadoras da universidade, a elaboração de uma sequência didáctica, onde se pudesse organizar e interligar, de forma esquemática, as competências a desenvolver, os conteúdos, as actividades, os recursos, a duração, e os pré-requisitos. Foi na elaboração desta sequência que a formanda verificou mais dificuldades porque foi proposto, pelas orientadoras da universidade, um modelo de sequência didáctica, contudo, durante a sua elaboração, e como forma de contemplar todos os momentos

da intervenção, tornou-se numa tabela muito confusa onde não se conseguia realizar uma leitura horizontal (Anexo VI, pág. 7-13).

Por seu lado, a sequência elaborada na planificação dos dias 9 e 10 de Maio, já demonstra uma grande articulação entre os vários parâmetros da tabela, sendo possível uma leitura horizontal e verificação de quais seriam as atividades, conteúdos, etc. a desenvolver para determinada competência. (Anexo VII, pág. 8-11)

No que concerne à descrição das atividades, esta consistia em descrever, de forma pormenorizada, as ações a levar a cabo durante a nossa intervenção. Esta descrição mostrou-se um instrumento valioso na elaboração da planificação, pois a formanda pôde “visualizar” os vários momentos, e isto serviu como auxílio durante a execução da prática. Para Guislain (1994:21) “A redação dos momentos didáticos assinaláveis dá a possibilidade de tomar consciência, de forma bastante rápida, da *demárche* preconizada.”

Na Prática Educativa Supervisionada II, foram também exigidas planificações para cada momento de intervenção, contudo, devido à experiência do pré-escolar, a formanda sentiu uma maior facilidade em elaborar estas planificações. A primeira planificação (Anexo VIII) seguiu o modelo das planificações elaboradas no pré-escolar, no entanto, ao longo do percurso de prática educativa, estas planificações foram sofrendo alterações, de forma a se adequarem às especificidades deste nível de ensino, como se pode constatar na planificação (Anexo IX, pág. 10-17). Como se pode constatar, a sequência apresentada no Anexo IX, é mais específica para o 1º ciclo, nomeadamente, no que respeita à nomenclatura utilizada. Tentou-se ao longo das várias planificações elaborar uma sequência capaz de abranger os mais diversos aspetos, de forma a prescindir da descrição das atividades. O tempo disponibilizado, assim como, o número de intervenções não foram suficientes para realizar tamanha façanha, pois sentimos sempre necessidade de descrever as atividades como forma de organizar a sua ação e visualizar mentalmente a sua realização.

Como se pode verificar, em ambos os níveis de ensino, houve uma grande preocupação em desenvolver uma planificação adequada a cada nível de ensino. Esta evolução foi conseguida com base numa atitude reflexiva por parte da formanda e das cooperantes, de forma a elaborar um documento orientador capaz de refletir as intenções da formanda.

Este documento não é estanque, sendo visto sim, como um documento flexível e adaptável aos contextos onde se desenvolve a prática educativa.

4. A reflexão como instrumento de melhoria contínua

A reflexão é outra das ferramentas que utilizamos durante as nossas práticas educativas. Esta, é vista como uma estratégia que, possibilita aos formandos questionarem-se sobre a adequação das estratégias, atividades e metodologias, que propuseram implementar e que implementaram. Dias, a este respeito, (2009:32) diz nos que:

“ Reflectir significa meditar, cogitar, ponderar considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre si própria para analisar o seu próprio conteúdo. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado.

O sujeito reflexivo será aquele que, confrontado com a resolução de uma tarefa, examina com cuidado a informação, planifica, ponderando várias alternativas.”

Vários investigadores, de acordo com Dean (2000:4), consideram que entre outros aspetos, um professor para ser efetivo deverá refletir sobre o trabalho que ele e as crianças levaram a cabo e avaliar o progresso dos objetivos definidos.

Os objetivos definidos no programa de formação dos alunos, do ensino básico da Universidade do Winsconsin, Madison, Segundo Zeichner e Liston (1987:23), foram “(...) emphasize the preparation of teachers who are both willing and able to reflect on the origins, purposes, and consequences of their actions, as well as on the material and ideological constraints and encouragements embedded in the classroom, school and societal contexts in which they work.” Já em 1987 Zeichner acreditava que a reflexão era uma arma importante a desenvolver durante a formação inicial de professores, criando neles hábitos de reflexão que seriam continuados durante o exercício das suas funções como docentes.

No que concerne à reflexão levada a cabo pelos professores, Day (2005:39) afirma que “[e]n su sentido más amplio, los profesores que reflexionan en, sobre y en relación com la acción participan en una investigación que no solo se orienta a la mejor comprensión de sí mismos como docentes, sino también a la mejora de su ejercicio profesional”.

Existem no entanto, vários níveis de reflexibilidade que podem ocorrer, os quais dependerão do tipo de professor, que poderá ser visto como: um professor académico, um professor desenvolvimentalista ou um professor socialmente eficiente. No caso do professor académico, a reflexão incidirá sobretudo na realização dos objetivos propostos por outros; o professor desenvolvimentalista reflete sobre a justificação educacional para as ações levadas a cabo durante as aulas, assim como, de que forma estão a ser atingidos os objetivos educacionais; por seu lado, o professor socialmente eficiente está mais preocupado com as

implicações morais e éticas que tiveram a sua ação, assim como, a organização institucional (Zeichner e Liston,1987; Zeichner, 1993).

Na nossa opinião, um professor deverá ter um pouco dos três de forma a abordar todos os propósitos da reflexão.

Dewey (1933), citado por Zeichner (1993:18) considera que existem 3 atitudes necessárias para levar a cabo uma ação/reflexão eficaz, e são elas: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Para a atitude de abertura de espírito, este autor considera que, o profissional deverá ouvir outras opiniões e admitir a possibilidade de errar, mesmo no que tem maior crença. No que diz respeito à responsabilidade, esta é caracterizada pela consideração das consequências que a ação estabelecida poderá ter. Por fim a sinceridade, onde a abertura de espírito e a responsabilidade são consideradas como os elementos principais da atividade docente, no entanto, este tem que ser responsável pelo seu próprio aprendizado.

Para Zeichner (1993,17) durante a formação inicial de professores:

“[c]om o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.”

Durante a prática educativa, foram variados os momentos de reflexão levados a cabo, estes ocorriam conjuntamente com o nosso par pedagógico, com as cooperantes das escolas onde intervimos e com as orientadoras da universidade.

Dias (2009:32) considera que, o processo reflexivo:

“[s]erá um processo através do qual o indivíduo (...) pensa sobre uma experiência, ideia, produto de trabalho ou aprendizagem; (...) uma reconstrução que usualmente requer a linguagem e leva a uma revisão baseada no pensamento. Pressupõe questionar o quê, porquê e como uma aprendizagem se efectuou, implicando uma auto-avaliação na qual o indivíduo observa o que realizará da próxima vez para melhorar, estabelecendo objectivos para o futuro.”

Durante o estágio que decorreu no pré-escolar e no 1º ciclo, era levado a cabo uma primeira reflexão, com a cooperante da escola e com o nosso par pedagógico e posteriormente com a cooperante da universidade e os colegas do núcleo de estágio, sobre quais as melhores estratégias, metodologias e atividades a desenvolver. De forma a garantir o desenvolvimento das competências definidas, de uma forma geral, estas eram propostas pela formanda que posteriormente, através do confronto com as cooperantes, reformulava ou não as suas propostas. Segundo Day (2005:47), neste caso, era levada a cabo uma reflexão sobre a ação e que “(...)se produce tanto antes como después de la acción. (...) es un proceso más

sistemático y detenido de deliberación que permite el análisis, la reconstrucción y la reestructuración com el fin de planificar la enseñanza y el aprendizaje posteriores.

No que diz respeito ao estágio do pré-escolar, estas reflexões ocorreram sem precedentes, onde a formanda exponha as suas intenções, com base em observações e registos que foram sendo elaborados durante as intervenções, e de forma a desenvolver as competências estipuladas.

Contudo, durante o estágio no 1º ciclo, devido ao seu fraco desempenho durante a 1ª intervenção, a formanda estava muito insegura e não conseguiu refletir sobre as ações a desenvolver durante a sua próxima intervenção. A orientadora da escola, nesta altura dirigiu o processo de reflexão de forma a conferir alguma segurança à formanda, fazendo com que na reflexão, que decorreu no dia seguinte, a formanda já tivesse uma ideia do que ia fazer e como o ia fazer.

Num segundo momento, era levada a cabo a reflexão na ação. Day (2005: 44) considera que “[l]a *reflexión en la acción* alude al proceso de toma de decisiones de los maestros mientras llevan a cabo la actividad docente.”

Neste caso, e de acordo com Zeichner (1993:19) “[o]s professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta «Gosto dos resultados?» e não simplesmente «Atingi os meus objetivos?».”

No caso do pré-escolar esta reflexão era levada a cabo com a educadora cooperante e o par pedagógico. Durante esta, as formandas eram levadas a refletir sobre a sua intervenção, indicando se os resultados da sua intervenção tinham sido satisfatórios, se as estratégias e atividades tinham sido eficazes, quais as dificuldades que sentiram e o que alterariam numa próxima intervenção.

As reflexões após a intervenção, levadas a cabo durante o estágio no 1º ciclo, eram realizadas em conjunto com as outras professoras cooperantes e trios pedagógicos, que estavam envolvidas igualmente no processo de estágio naquela escola. Zeichner (1993:21) no que concerne a este assunto diz-nos que:

“Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.”

Esta experiência foi extremamente gratificante pois, ao refletirmos em conjunto, apercebíamos-nos das metodologias, estratégias e atividades que foram realizadas pelas várias formandas, assim como dos sucessos e limitações que estas apresentavam. Nóvoa (2002:22) diz-nos que “[é] no trabalho individual e colectivo de reflexão que (...) encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional.”

Este processo foi, contudo, um pouco traumatizante para a formanda, pois devido ao elevado grau de exigência da professora cooperante com quem trabalhou, durante as reflexões só conseguia indicar o que tinha corrido menos bem, e normalmente não constatava nenhum aspeto positivo na sua intervenção; a opinião da professora cooperante era, também, em quase todas as reflexões, mais depreciativa do que construtiva.

Por fim, foi nos exigido, pelas orientadoras da universidade, que elaborássemos 2 reflexões, sobre algo que quiséssemos destacar quer positivamente, quer negativamente das nossas intervenções. Estas reflexões descreviam a situação que queríamos destacar, quais as considerações que tínhamos tecido sobre o momento, e tudo isto era suportado por bibliografia especializada.

Para Day este processo correspondia à Reflexão em relação à ação. Para este autor (2005:47) este tipo de reflexão:

“[r]epresenta una postura crítica más general que supone la investigación de cuestiones morales, éticas, políticas e instrumentales, incluidas en el pensamiento y a práctica de los docentes. La reflexión de este tipo es un medio por el que los profesionales ejercen tanto la responsabilidad como la rendición de cuentas sobre las decisiones que toman en su ejercicio y por el que consiguen una comprensión más general de las interrelaciones entre los fines y las prácticas de la enseñanza y los contextos normativos en las que se producen.”

Estas últimas reflexões servirão para nos consciencializar das diversas situações passíveis de ocorrer em intervenções futuras, pois ao refletirmos sobre como tinham decorrido e ao suportarmo-nos numa base bibliográfica, estávamos a melhorar as situações de aprendizagem futuras.

Na formação inicial de professores (Zeichner, 1987:23) considera que os objetivos propostos durante este processo estão “(...) directed toward enabling student teacher to develop the pedagogical habits and skills necessary for self directed growth and toward preparing them, individually and collectively, to participate as full partners in the making of educational policies.”

A reflexão torna-se deste modo um processo importante no decorrer das práticas educativas levadas a cabo. A este propósito Dean (2000:34) afirma que:

“Teachers need to be constantly reflecting on their work, looking at their aims in relation to outcomes, being open-minded about children’s potential and making judgments about whether the activities of a particular lesson or series of lessons were the best possible ways of helping children to learn. Reflection should lead to action”

Este processo levado a cabo durante a prática desenvolvida em ambos os níveis de ensino, muniram as formandas com as bases para a análise refletiva de futuro, visto esta análise ser indispensável para um o desempenho eficiente do educador/professor.

5. Descrição de atividades desenvolvidas na educação pré-escolar.

5.1 Aquisição de atitudes de preservação da natureza

Neste contexto serão descritas uma série de atividades desenvolvidas ao longo das intervenções, que decorreram na sala de atividades do grupo 56 da escola EB/JI Cecília Meireles, e que pretenderam que os alunos, de uma forma interdisciplinar, adquirissem atitudes de preservação da natureza.

A pertinência para o desenvolvimento destas competências surgiu, ao observarmos, no dia 29 de fevereiro, que o grupo de crianças, após lhes ter sido distribuído rebuçados durante a festa de carnaval, não tinham o cuidado de deitar o papel que envolvia o rebuçado no lixo, atiravam-nos descontraidamente para o chão, numa atitude que demonstrava ser um hábito.

Tendo em consideração que a preservação do ambiente fazia parte dos conteúdos programáticos do ensino pré-escolar, assim como do plano curricular do grupo 56 (2010/2011) propusemo-nos a desenvolver atividades que promovessem a aquisição de atitudes e comportamentos nos alunos, que valorizassem a proteção do meio ambiente.

No referencial da área de formação pessoal e social (Vilela *et all*, 2010:8) diz-nos que “[a] tomada de consciência da realidade onde vive permite ao aluno uma força motriz para a adopção de formas críticas, responsáveis e activas, onde se pode incluir a gestão sustentável dos recursos naturais”. Para este autor, “(...) é crucial promover decisões articuladas e voltadas para a resolução de problemas ambientais e para a conservação da natureza (...)”.

Durante as várias intervenções levadas a cabo, pretendeu-se introduzir noções de preservação do ambiente, nomeadamente o tratamento de resíduos, demonstrando que a sua má gestão pode por em risco o desenvolvimento de animais e plantas.

Vilela *et all* (2010:4) refere que “[o] desenvolvimento dum acção solidária, que leve os alunos a perspectivarem-se como seres implicados e com responsabilidade nas esferas social e

ambiental, concretiza-se no exercício pleno e comprometido de uma cidadania global a partir das experiências particulares de vida em grupo.” Por este motivo achou-se pertinente desenvolver esta temática com as crianças da sala, de modo a apetrechá-las com as devidas noções de conservação da natureza, criando um mundo melhor para as gerações futuras, nomeadamente a deles.

Pretendemos com estas atividades, e de acordo com o Movimento Escola Moderna conceber a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” onde: “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (Formosinho *et all*, 2007:127).

Por seu lado, Pereira (2002) citado por Martins *et all* (2009:11) diz-nos que:

“ [o] grande desafio das sociedades actuais, onde as escolas desempenham um papel importante, é formar cidadãos capazes de analisar criticamente as situações que os afectam de forma mais ou menos próxima. Compreender várias alternativas e ponderar os efeitos que se podem antever permite o comprometimento com a solução mais equilibrada do ponto de vista da sustentabilidade, que deve ter em consideração não só os aspectos técnicos, mas também os sociais.”

Pretendemos, deste modo, que as crianças através das diversas atividades implementadas, observassem o que acontecia às plantas e aos animais, como consequência da acumulação de resíduos, quais as diferentes formas que existem para preservar estes (reciclagem e reutilização), de modo a que desde tenra idade, aprendessem a preservar a natureza, de forma a garantir um melhor futuro para eles próprios.

Passaremos agora a descrever as atividades levadas a cabo durante os diferentes dias de intervenção.

Na intervenção do dia 26 de Abril, realizou-se a encenação de um piquenique, em que o educador apenas se limitou a conduzi-los na direção correta. Esta encenação iniciou-se com a colocação de uma flor no chão, nesta altura, foi dito às crianças que estavam num piquenique, ao que elas disseram: no piquenique “comíamos comidinha”; de seguida, foi-lhes dito “vamos deitar o nosso lixo para o chão, para cima da flor”. Nesta altura, todas as crianças atiraram uma peça de lixo, que tinha sido previamente distribuída pelas crianças, para cima da flor. Quando a flor estava coberta de lixo, perguntou-se às crianças “o que é que as flores precisam para crescer?”, ao que responderam de água e sol, então fez-se a pergunta: “acham que com esse lixo ela consegue ver o sol e receber a água que precisa?” e eles responderam que “não”,

entretanto, apareceu uma abelhinha que começou a chorar, estabelecemos um diálogo (Anexo X) com ela onde nos disse: “estou cheia de fome e não consigo chegar ao pólen, sem pólen como irá a minha colmeia sobreviver”. As crianças preocupadas sugeriram que se retirasse o lixo de cima. Para Hohmann (1995:15):

“A criança em idade pré-escolar começa a tornar-se capaz de reflectir sobre os seus próprios actos, de evocar a experiência passada, de prever consequências em sequências habituais de causa-a-efeitos, de resolver mentalmente certos tipos de problemas quotidianos, sem se apoiar exclusivamente no processo físico de tentativa e erro, e de pensar em lugares e tempos para além do aqui e agora.”

Mas então, “onde irão colocar o lixo?” perguntou-se. Nesta altura surgiu um barulho, era o senhor do lixo e trazia ecopontos para colocar o lixo. Aquando da chegada dos ecopontos, ensinou-se às crianças que no azul se colocava o papel e o cartão, no amarelo o plástico e o metal e no verde o vidro. Para que percebessem a diferença entre os materiais, aponte algumas características de cada um (Anexo XI). No final, cada criança colocou o seu lixo no ecoponto correto, quando tinham dúvidas perguntavam.

Neste contexto, importa referir que para Reis (2005:13) “[a] expressão dramática responde a duas grandes necessidades: da criança por um lado, do processo de aprendizagem, pelo outro.” Pretendemos pois, com esta encenação que as, crianças ao participarem nela, adquirissem conhecimentos relacionados com a separação do lixo.

Na intervenção do dia 9, estava agendada uma sessão de planetário logo pela manhã. Nesta, as crianças puderam observar o sol, a lua, os planetas, as estrelas e as constelações. Após esta sessão, e de modo a que pudéssemos associar o que foi observado no planetário, sugeriu-se a criação de constelações com tampas de garrafas que tinham sido rejeitadas. Para isso, as crianças escolhiam no computador, através do programa “Stellarium”, qual a constelação que queriam fazer, contavam o número de tampas que seriam precisas e colavam as tampas numa cartolina preta, de acordo com a imagem do computador. Quando todas as tampas estavam coladas, ligaram os pontos com giz branco, criando os riscos imaginários que observavam e consequentemente a constelação (Anexo XII).

No dia 10 de Maio, para que as crianças percebessem o que era a reutilização, mostraram-se vários objetos que poderiam ser construídos através de material rejeitado, como por exemplo carteiras, através de embalagens de leite UHT, assim como objetos produzidos através da reciclagem como é o caso dos sacos plásticos a partir de embalagens plásticas. Para uma maior perceção do que a reutilização consistia as crianças elaboraram carteiras a partir destas embalagens.

As Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar consideram que “[t]endo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício (...) da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.” (Silva, 1997: 58)

Durante a elaboração das constelações e das carteiras, de uma forma intencional, as crianças desenvolveram também, a motricidade fina, com a manipulação dos diferentes materiais, como seja, manipular as tampas, colar os materiais com cola, cortar com recurso a tesoura, dobrar as embalagens, utilizar de giz para desenhar, etc.

Na intervenção do dia 23 de Maio e de modo a que as crianças percebessem como decorria o processo de reciclagem, foi projetado um pequeno desenho animado sobre a reciclagem intitulado “É tempo de reciclar”, este mostrava um menino que encontrava lixo no chão e decide colocá-lo nos ecopontos, nesta altura, o camião do lixo recolhe os ecopontos e leva-os para uma fábrica onde os diferentes resíduos (plástico, metal, papel e vidro) passam numa máquina e são transformados em outros materiais úteis. Após a observação, conversamos sobre o que vimos, onde colocar o lixo, o que aconteceu ao lixo, e o que se pode fazer com diferentes tipos de lixo.

Após esta observação realizou-se um pequeno jogo com as crianças (Anexo XIII), para tal foram lhes entregues diferentes tipos de resíduos às e pediu-se que se agrupassem consoante o material era plástico, vidro ou papel. Após a identificação do tipo de material, pediu-se-lhes que colocassem o lixo sobre as flores que estavam no chão, e que formassem 2 grupos atrás destas. Nesta altura, foi-lhes explicado que cada criança teria que apanhar um resíduo do chão e colocá-lo no ecoponto correspondente, ganharia a equipa que conseguisse colocar mais rápida e corretamente os resíduos no ecoponto.

As crianças deste grupo encontram-se segundo Piaget no estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operatório. Neste estágio segundo Lima (1980:75), ocorre: o desenvolvimento da função semiótica (imitação e jogo simbólico); e o desenvolvimento dos mecanismos simbólicos, como seja a linguagem, o desenho, a imitação, o jogo simbólico, dramatização, etc. Deste modo, considerou-se importante criar situações onde as crianças pudessem expressar, de forma simbólica, o mundo que as rodeia e os conhecimentos que adquiriram.

Como forma de avaliar as atividades desenvolvidas durante as nossas intervenções podemos constatar que na intervenção do dia 26 de Abril, durante a encenação as crianças mostraram-se muito preocupadas com as plantas e as abelhas e quiseram recolher o lixo para que as flores e abelhas se pudessem desenvolver normalmente. Durante a separação do lixo

verificou-se alguma dificuldade na colocação dos objetos nos ecopontos corretos, pois as crianças tinham dificuldade em classificar o material.

Nas intervenções dos dias 9 e 10 de Maio, a maioria das crianças percebeu que estavam a utilizar tampas e embalagens de leite, que tinham sido colocadas para no lixo, na construção das constelações e das carteiras.

Na intervenção do dia 23 de Maio ficamos muito satisfeitos pois aquando do jogo da reciclagem todas as crianças, à exceção da criança L, colocaram os resíduos no ecoponto correto.

A avaliação da aquisição de atitudes, ocorreu nas intervenções seguintes onde algumas crianças estavam sempre a olhar para o interior dos ecopontos de forma a ver se havia resíduos misturados e se tal acontecia, alertavam-nos para tal facto, indicando em qual dos ecopontos o tal resíduo deveria ser colocado. Por outro lado, quando acabavam as atividades, tinham o cuidado de apanhar os restos de papéis e colocar no respetivo ecoponto.

Podemos concluir que a realização destas atividades ao longo das intervenções permitiu constatar que, sendo o pré-escolar uma etapa muito importante no desenvolvimento harmonioso de uma criança, o ensino de valores e atitudes neste período é uma forma de a despertar para a interpretação do meio envolvente e pode ajudar a torná-la um ser humano mais consciente nas suas atitudes cívicas e sociais.

O facto de se ter trabalhado uma atitude incorrecta, que as crianças demonstravam ser um hábito, foi uma ideia que se revelou adequada pois foram trabalhadas competências que serão úteis no dia-a-dia dos alunos.

6 Descrição de atividades desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico.

Nas intervenções levadas a cabo durante a prática educativa, no 3ºano do 1ºciclo do ensino básico, não nos foi possível desenvolver a educação para a cidadania de uma forma tão contínua como o foi no pré-escolar. Foram vários os aspetos que contribuíram para esta impossibilidade, nomeadamente: os conteúdos a trabalhar estavam previamente definidos e com uma calendarização rígida; de uma intervenção para a outra não era possível dar continuidade aos conteúdos abordados em intervenções anteriores; e a temática a desenvolver neste relatório de estágio foi definido durante a nossa Prática Educativa Supervisionada I, com base no plano de atividades da educação pré-escolar.

Serão agora descritas 2 atividades levadas a cabo durante as nossas intervenções que tentaram responder ao proposto para este relatório.

6.1 Conservação do património histórico-cultural

Esta temática foi desenvolvida durante a primeira intervenção da formanda. Nesta, pretendeu-se desenvolver esta temática ao longo de varias áreas disciplinares, de uma forma interdisciplinar de forma a promover na criança competências de conservação do património histórico-cultural. Pois, segundo Alonso *et all* (2011:33) diz-nos que:

“[o] desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao conceito de aprendizagem significativa e funcional, o que requer uma intencionalidade pedagógica continuada para criar situações em que os alunos possam conscientemente realizar atividades integradoras que convoquem a aprendizagem relacionada de conhecimentos, capacidades e atitudes.”

Em termos de organização das aulas, houve o cuidado de interligar algumas áreas, como por exemplo, o texto utilizado na leitura e interpretação incidirá sobre os museus, introduzindo desta forma o estudo do passado do meio local e a conservação do património histórico-cultural. Por seu lado, o estudo do passado do meio local servirá para introduzir o reconhecimento da importância da conservação do património histórico-cultural. No último dia realizar-se-á um itinerário pelas principais ruas da freguesia e identificar-se-á alguns monumentos que fazem parte do nosso passado local, constatando ao vivo a importância de conservar os diferentes monumentos.

Com esta organização pretendeu-se trabalhar interdisciplinarmente, as diferentes áreas disciplinares como forma de combinar “ (...) duas ou mais disciplinas com vista à compreensão a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum.” (Pombo *et all*, 1993:13) Nesta intervenção o “objecto comum” será a conservação do património histórico-cultural que foi o tema à volta do qual as outras disciplinas se orientaram.

Serão descritas as atividades desenvolvidas durante esta intervenção que permitiram desenvolver a temática da conservação do património histórico-cultural.

No dia 10 de outubro, na área disciplinar de Português, foi entregue a ficha de trabalho “Os museus” (Anexo XIV). Pediu-se às crianças que lessem o texto em silêncio, e de seguida, a formanda leu o texto em voz alta tendo o cuidado de, esclarecer as palavras mais difíceis e refletir com eles sobre o significado e as ideias base do texto. A formanda teve a preocupação de durante a interpretação salientar a importância dos museus e para os objetos que lá existiam.

Também, neste dia em Estudo do Meio, introduziu-se o passado do meio local.

Para ME-DEB (2004:110) “É importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar na reconstituição do passado.”

Neste conteúdo explicou-se que a nossa terra já fora habitada por outros povos e estes deixaram marcas da sua passagem, além disso evidenciou-se o facto de existirem marcos que homenageiam pessoas que foram importantes pelos seus feitos. Para que pudessem constatar o que foi explicado, apresentou-se um PowerPoint com imagens de monumentos (Anexo XV) explicando o significado de cada um.

No dia 11 de outubro tínhamos proposto, para a momento de Cidadania, apresentar um PowerPoint (Anexo XVI) com imagens de actos de vandalismo contra monumentos, e iria pedir que comentassem as imagens observadas, de modo a gerar um debate entre as crianças. Contudo, devido a um atraso que ocorreu no desenvolvimento de uma atividade da área de português, não foi possível desenvolver esta atividade.

No dia 12 de Outubro, no momento de Estudo do Meio, realizou-se um itinerário pelas principais ruas da freguesia para a observação/reconhecimento dos monumentos que a compõem. Pois “[p]ara aprender é preciso tocar e experimentar e só o podemos fazer com os elementos que estão ao nosso alcance, os que vemos e que nos rodeiam” (AVV, 2001: 397).

De forma a consolidar o trabalho que esteve para ser desenvolvido anteriormente em Cidadania, tivemos o cuidado de alertar os alunos para formas de vandalismo praticados sobre os monumentos e como estes atos eram prejudiciais para a conservação do património histórico-cultural. “Convém incentivar as actividades que sensibilizam as crianças em relação ao que as rodeia; devem crescer a saber que os bosques, os mares, etc, são património da humanidade e que são responsáveis pela sua protecção e conservação para as futuras gerações” (AVV, 2001: 406).

Contudo, não foi possível avaliar a aquisição de competências de conservação do património histórico cultural, pois “[c]omo as atitudes não são observáveis, a sua avaliação é forçosamente inferencial. Só podem ser avaliadas através de crenças e dos comportamentos” (Beltrão e Nascimento, 2000:125). De forma, a realizar esta avaliação teriam que ser criadas situações que levassem os alunos a demonstrar que tinham adquirido estas atitudes, como por exemplo, confrontá-los com o que achavam sobre um momento que tenha sido vandalizado.

Nesta intervenção, a interdisciplinaridade teve um papel fundamental, pois como se pode ver, não foi possível desenvolver a atividade que fora proposta para a área de Cidadania.

Deste modo, com o contributo de outras áreas disciplinares, como o Português e o Estudo do Meio, foi possível demonstrar às crianças a importância da conservação do património histórico-cultural.

6.2 Primeiros Socorros

Esta temática foi desenvolvida pela formanda na sua semana intensiva. Pretendeu-se igualmente relacionar os primeiros socorros de uma forma interdisciplinar.

Deste modo, a área de Cidadania, em particular os primeiros socorros, serão trabalhados em português através da elaboração de um texto coletivo a partir de um excerto da introdução. Neste mesmo dia, no momento de Expressões, as crianças irão construir fantoches e encenar uma peça intitulada “A caixa de primeiros socorros”, aqui explora-se a função dos constituintes da caixa de primeiros socorros. Em estudo do meio, será exibido um PowerPoint sobre os primeiros socorros onde se fala dos vários tipos de ferimentos que podem ocorrer e o que fazer em cada situação.

Esta intervenção está muito focalizada na área de estudo do meio e ao Bloco 1 – à descoberta de si mesmo, e foi minha intenção trabalhar este conteúdo nas diferentes áreas do saber, através da dramatização da peça, da elaboração do texto coletivo e da exploração dos primeiros socorros, pois, segundo Pombo *et all* (1993: 11) a interdisciplinaridade é “ (...) o processo progressivo de integração disciplinar (ou ensino integrado), isto é, de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas.”

Passaremos agora a descrever as atividades que foram desenvolvidas.

No dia 3 de Novembro, no momento de Português foi distribuída pelas crianças uma ficha para realização de um texto coletivo, relacionado com primeiros socorros (Anexo XVII). Os alunos, a partir de uma introdução fornecida e em conjunto com a formanda, continuaram o texto, que apresentava as várias etapas do processo de escrita do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Em primeiro lugar, leu-se a introdução seguindo-se a realização de uma chuva de ideias, de modo a definirmos as ideias-chaves para a elaboração do texto. A intenção da elaboração deste estava relacionada com os conteúdos da área de Estudo do Meio e de Cidadania, nomeadamente a segurança do seu corpo, em particular os primeiros socorros, pois a introdução falava de uma queda e as crianças deram continuidade a esta, explorando o que aconteceu após a queda e quais as medidas que foram utilizadas para tratar os ferimentos. Esta atividade foi pensada, de forma a ir ao encontro do explicitado por Simão (in Patrício,

1997:35) ao considerar que “ (...) hoje cada vez mais se caminha para a interdisciplinaridade, para a *unidade teológica do saber*. (...) Mas o que não pode, nem deve deixar de estar presente na Escola, é o culto da Língua Pátria, e da sua missão universal, sem perda a memória histórica...”

No momento de Expressões Artísticas, como forma de trabalhar o conteúdo de segurança do corpo, nomeadamente os primeiros socorros, as crianças encenaram a dramatização, já referida, “A caixa de primeiros socorros” (Anexo XVIII) recorrendo a fantoches. Para Sousa (2003:33):

“A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação, a amplitude da sua acção, abrangendo quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objectivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa.”

Para a realização desta encenação, e como não havia personagens suficientes para todos os alunos interpretarem, a turma foi dividida em 2 grupos, um grupo de crianças elaborou os fantoches relacionados com os materiais que constituem a caixa de primeiros socorros (algodão, compressas, água oxigenada, betadine, panasorbe, etc.), e os restantes alunos ensaiaram a peça para a sua posterior dramatização, utilizando os fantoches construídos pelos colegas. O conteúdo da peça definia claramente a função de cada um dos constituintes da caixa de primeiros socorros, para que os alunos percebessem a sua funcionalidade.

No dia 4 de novembro, foi apresentado um PowerPoint (Anexo XIX) com imagens de pequenos acidentes que podem ocorrer no nosso dia-a-dia. Durante esta apresentação os alunos foram questionados sobre o que fazer em cada situação, sendo depois mostrado através de imagens como proceder. Nesta apresentação fez-se também referência ao número de emergência que devemos ligar (112), e novamente para o conteúdo da caixa de primeiros socorros e quais as funções de cada um.

Segundo Figueiredo (2005:56), “(...) os Programas sugerem actividades de comunicação oral, de debates, de actividades que, no geral, permitem aos alunos reflectir sobre a língua, desenvolver de forma gradual as suas competências para argumentar, expor, relatar e formar o espírito crítico.” Deste modo, tentou-se, durante a apresentação do PowerPoint criar momentos de diálogo e reflexão, questionando os alunos e levando-os a exprimir as suas opiniões sobre o que fazer em caso de pequenos acidentes.

A avaliação da aquisição das noções de primeiros socorros foi possível de realizar, durante as intervenções seguintes, pois após a queda de um dos alunos, as outras crianças

foram buscar a caixa de primeiros socorros e foram dando indicações à professora sobre o que fazer.

Nesta intervenção, recorreu-se novamente à interdisciplinaridade, combinando as áreas de estudo do meio, português e as expressões artísticas, como forma de consciencializar os alunos para as noções de primeiros socorros. Ao terem noção destes, será possível aos alunos, auxiliar outras pessoas, que venham a sofrer algum tipo de ferimento.

Reflexão final do Relatório de Estágio

Este trabalho teve como finalidade, a produção do relatório de estágio que refletisse todo processo de formação desenvolvido durante os estágios pedagógicos, realizados no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I e II, nomeadamente, no pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo, tanto na sua vertente teórica como prática.

Desta forma, houve um grande investimento, por parte dos formandos, na investigação e aprendizagem de novos conteúdos e metodologias de trabalho, assim como, no aperfeiçoamento de técnicas de investigação e reflexão.

Num primeiro momento, procedeu-se ao enquadramento teórico da problemática definida. Com isto, foi possível a consciencialização dos saberes científicos relacionados com os dois níveis de ensino com que nos deparamos, nomeadamente, quais as suas especificidades e as dos docentes que os integram, assim como, as metodologias características destes níveis de ensino, em especial a interdisciplinaridade.

Por seu lado, a análise do desenvolvimento infantil, permitiu consciencializarmo-nos com as várias teorias de desenvolvimento propostas, para os níveis etários das crianças com quem trabalhamos, permitindo deste modo, delinear estratégias que melhor se adequassem para estes níveis etários, assim como, ajudou a perceber algumas atitudes que eram manifestadas pelos alunos.

Outra temática abordada, foi a educação para a cidadania, onde se analisou o conceito de cidadania, de modo a desenvolver uma melhor compreensão do que significava, assim como se analisaram o peso que a cidadania apresenta na escola, compreendendo-se que a escola tinha um papel fundamental, na criação de métodos e estratégias para ir ao encontro dos desafios que a sociedade atual apresenta. Como forma de compreender como se poderia desenvolver a educação para a cidadania, foi primordial analisar o que seria importante desenvolver, assim como, quais as melhores estratégias a utilizar.

Procedeu-se por fim à descrição e análise da prática desenvolvida no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, relacionando-as com os saberes científicos associados. Aqui descreveu-se e analisou-se os procedimentos metodológicos utilizados, à luz da bibliografia da especialidade, de uma forma verdadeira, demonstrando os medos e angústias sentidos, assim como, toda a evolução realizada ao longo do processo de estágio. Esta evolução só foi possível devido à prática reflexiva levada a cabo ao longo das intervenções, baseada na análise dos métodos e estratégias utilizados, assim como, o desenvolvimento das crianças com quem intervimos.

Como forma de conclusão, constatamos que uma das estratégias primordiais para o desenvolvimento da educação para a cidadania assenta na interdisciplinaridade, que por sua vez, nos níveis de ensino onde desenvolvemos a prática, a sua operacionalização é mais fácil devido à monodocência.

Sugere-se que, atendendo às potencialidades da interdisciplinaridade e ao facto de poder ser operacionalizada em ambos os níveis de ensino, além de ser uma característica que é «facilitada» no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico pela monodocência então, torna-se importante para o professor rentabilizar esta “arma”, como forma de tornar o ensino mais articulado, mais diferenciado e mais motivador, não só na educação para a cidadania, como para todas as áreas de conteúdo/ disciplinares a desenvolver.

Para além das muitas potencialidades identificadas e de novas que iremos descobrir no contexto profissional, realça-se a interdisciplinaridade como veículo facilitador da adequação das alterações curriculares, que ocorram, às aprendizagens que se pretendem por parte dos alunos, tendo por base o meio onde se inserem, e no decorrer dos tempos.

Outra das potencialidades da interdisciplinaridade é a de a mesma proporcionar diversidade de metodologias que em muito podem contribuir para a promoção de aprendizagens mais eficazes nos alunos.

De futuro, seria importante criar situações que permitissem avaliar a aquisição das atitudes que se pretenderam desenvolver, ao longo das intervenções, pois “[c]omo as atitudes não são observáveis, a sua avaliação é forçosamente inferencial. Só podem ser avaliadas através das crenças e dos comportamentos” (Beltrão e Nascimento, 2000:125).

Por outro lado, a formanda deparou-se com algumas dificuldades em integrar a área da matemática, nas atividades desenvolvidas em torno da educação para a cidadania, através do recurso à interdisciplinaridade. Sugere-se pois, que de futuro a Matemática seja utilizada na educação para a cidadania, visto esta fazer parte do dia-a-dia de todos os cidadãos.

Além disso, a formanda sentiu, ao longo da execução deste relatório, algumas limitações, em grande parte devido à sua inexperiência no desenvolvimento de um trabalho deste cariz, onde as orientações gerais, relativas à estruturação de um trabalho desta dimensão, não eram muito claras e não foram especificadas ao longo da parte curricular do mestrado. Por outro lado, a formanda demonstrou alguma dificuldade em conciliar o estágio com a elaboração deste relatório, deixando grande parte do trabalho para o fim, encontrando, por este motivo, alguns obstáculos em aceder a bibliografia específica.

Durante esta etapa apercebemo-nos que a formação inicial de professores mostra-se como uma das etapas primordiais, no desenvolvimento de educadores/ professores como profissionais competentes e responsáveis, capazes de dar resposta às necessidades das crianças/alunos com que se defrontaram ao longo da sua prática profissional.

Ao longo da prática, a formanda como educadora/professora foi conhecendo, através dos diferentes tipos de observação, reflexões e análises, de que forma poderia chegar diretamente à criança, num breve espaço de tempo. Com base neste relatório, a sua ação como educadora/professora, em formação inicial, foi cumprida, assim como foram realizadas as atividades nas áreas a que se propôs, tendo em vista eo desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu dotar as formandas com as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento profissional futuro.

Bibliografia:

- ABREU, I e Roldão, M.C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In PIRES, E. L., Abreu, I., Mourão, C., Rau, M.J., Roldão, M.C., Clímaco, M. C., Valente, M.O., Antunes, J.J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. pp. 41-94. Porto: Edições Asa.
- ALONSO, L. (coord.), Sousa, F., Gonçalves, L.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. Direção Regional da Educação e Formação.
- AVV (2001). Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos Do Ensino Básico- *Recursos e técnicas para a formação no Século XXI-* vol.3 Áreas Curriculares. Setubal:Marina Editores.
- AZEVEDO, M.C. e Medeiros, E.O.(2008). Na cidade educativa quem é o meu próximo.In PEREIRA, P.C. (Org.) (2008). *A Filosofia e a Cidade*. pp. 71-100 Porto: Campo das Letras.
- AZEVEDO, M.C. (2010). Virtudes da Convivência para a Educação. In MEDEIROS, E.O. (coord) (2010). *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. pp. 51-64. Lisboa: Instituto Piaget.
- BARBIER, J.M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BENAVENTE, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*.Lisboa: Livros Horizonte.
- BELTRÃO, L. e Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- BRAGA DA CRUZ, M., Dias, A.R., Sanches, J.F., Ruivo, J.B., Pereira, J.C. e Tavares, J.J., (1988). *Situação do professor em Portugal*. Rlatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação in *Análise Social* vol XXIV, 4º e 5º (103-109), 1187-1293.
- BROWN, S.A. (1977). Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor. “A review of the meanings of, and arguments for integrated science”, studies in Science Education IV, 1977, pp 31-62 in POMBO, O., Guimarães, H.,M., Levy, T. (org) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. pp. 109-152. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- CARVALHO, A.D. (2010). A Filosofia da Educação e os Limiares da Identidade Humana – Os Novos Desafios de uma Educação para a Cidadania. in MEDEIROS, E.O.

- (coord) (2010). *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. pp. 41-50. Lisboa: Instituto Piaget.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- DEAN, J (2000). *Improving children's learning: effective teaching in the primary school*. New York: Routledge.
- DELATRE, P (1973) – Investigações interdisciplinares. Objectivos e dificuldades “ Interdisciplinares (recherches). Objectifs et difficultés”, Encyclopedia Universalis, 1973, pp387-397 in POMBO, O., Guimarães, H.,M., Levy, T. (org) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. pp. 279-299. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- DELORS, J., Mufti, I.A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F, Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M.A., Songh, K., Stavenhagen, R., Shur, M.W., Nanzhao, Z., (2010). *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Setor de Educação da Representação para a UNESCO no Brasil.
- DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DIAS, M.I.S, (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto Politécnico de Leiria.
- DIAS, J.R., (2010). A Cidadania Terrestre e a Família e Dignidade Humana. In MEDEIROS, E.O. (coord) (2010). *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. pp. 27-40. Lisboa: Instituto Piaget.
- ERIKSON, E.H. (1963). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, M. R., (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, M. (2001). *Bola de Neve: Projecto Curricular no Jardim-de-infância*. Lisboa: Cadernos de informação: colecção Pré – Escolar n ° 1.
- FORMOSINHO, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância : construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- FURTH, H.G., Wachs, H. (1979). *Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral*. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S. A.
- FREUD, S. (1966). *The sexual enlightenment of Children*. New York: Collier Books.
- FREUD, S. (1980). *Essais de psychanalyse*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- FREUD, S. (2001). *Totem e tabu : alguns pontos de concordância entre a vida psíquica dos selvagens e a dos neuróticos*. Lisboa: Imago.
- GUISLAIN, G. (1994). *Didáctica e Comunicação*. Porto: Edições ASA.
- GUSDORF, G. (1986) Conhecimento interdisciplinar. Enciclopedia Universalis, vol 8 1986, pp.1086-1090 in POMBO, O., Guimarães, H.,M., Levy, T. (org) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. pp. 37-58. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- GUSDORF, G. (1991) O gato que anda sozinho “Le Chat qui s’en tout seul” (inédito gentilmente cedido pelo autor a Olga Pombo, Henrique Guimarães e Teresa Levy aquando de uma entrevista em Starsburg França) in POMBO, O., Guimarães, H.,M., Levy, T. (org) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. pp. 37-58. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- HOHMANN, M., Banet, B. e Weikart, D.P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JOYCE, B. e Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall International Editions.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LOURENÇO, O.M. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral – Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MALAFAIA, M.T. (1997). Educação para a cidadania: A perspectiva da multiculturalidade. In PATRÍCIO, M. F., (org.) (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. pp. 365-368 Porto: Porto Editora.
- MARQUES, R (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social – Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora
- MARQUES, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINS, I.P., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. e Pereira S. (2009). *Despertar para a ciência- Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da educação.

- ME-DEB (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- MEDEIROS, E.O. (coord) (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Afrontamento.
- MEDEIROS, E.O. (coord) (2010). *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORAIS, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor – A chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- PACHECO, J.A., (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, D. E., Olds, S.W. e Feldman, R D. (2009) *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: AMGH Editora.
- PATRÍCIO, M. F., (1990). *A Formação de Professores. À Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- PATRÍCIO, M. F., (org.) (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (2010) Ontologia da Educação e Ontologia da Cidadania: Axiologia dos Desafios da Relação. In MEDEIROS, E.O. (coord) (2010). *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. pp. 9-25 Lisboa: Instituto Piaget.
- PEREIRA, O.G. (1988). 2000 A.C. – 2000 D.C.: Que Professores? In PATRÍCIO, M. F., (org.) (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. pp. 89-92. Porto: Porto Editora.
- PIRES, E. L., Abreu, I., Mourão, C., Rau, M.J., Roldão, M.C., Clímaco, M. C., Valente, M.O., Antunes, J.J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- POMBO, O., Guimarães, H.M. e Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- POMBO, O., Guimarães, H.,M., Levy, T. (org) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- ROBALO, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- RODRIGUES, C.J.S (2009). *Educação, cultura(s) e cidadania : formas de participação e identidade*. Medeiros, E.O. (2009). *Educação, cultura(s) e cidadania*. pp 141-173. Porto: Edições Afrontamento.

- SACRISTÁN, J.G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristan, J.G., Esteve, J.M., Woods, P. e Cavaco, M.H. (1995). *Profissão professor*. pp. 63-92. Porto: Porto Editora.
- SERPA, M.S.D (1995). *Avaliação e educação*. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- SILVA, I. R. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIMÃO, V. (1997) A sociedade humana no horizonte dos anos 20. In PATRÍCIO, M. F. (org.) (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. pp 29-38. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Músicas e Artes Plásticas:
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigacion y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- VAIDEANU, G. (1987)A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese
 “L’interdisciplinarité dans l’enseignement: essai de syntèse” *Prespectiver*, vol XVII, nº4, 1987, pp 531-544 in POMBO, O., Guimarães, H.,M., Levy, T. (org) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. pp 161- 176. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- VALENTE, M. O. (1989). A educação para os valores. In PIRES, E. L., Abreu, I., Mourão, C., Rau, M.J., Roldão, M.C., Clímaco, M. C., Valente, M.O., Antunes, J.J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. pp 133 – 172. Porto: Edições Asa.
- VARMA, V.P., Williams, P. (org), (1979). *Piaget - Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- VASCONCELOS, T. (org), d’Orey, I., Homem, L.F. e Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- VILELA, A., Borges, A., Santos, H., Fonseca, J., Sousa, M., e Valadão, T. (2010). *Referencial- Área de formação pessoal e social e Área curricular não disciplinar de cidadania*. Direcção Regional da Educação e Formação.

ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora

ZEICHNER, K., M. e Liston, D.P., (1987) “ Teaching Student Teachers to Reflect.” Harvard Educational Review, Vol. 57 Nº1 February pág. 23-48

ZEICHNER, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa – Professores. Lisboa

Sites consultados:

LIMA, L.O. (1980). *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus editorial. São Paulo.

Acedido em 19.05.11 em:

<http://books.google.com.br/books?id=wiytcufOcC&pg=PA75&dq=piaget+estudos+de+desenvolvimento+da+crian%C3%A7a&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

REIS, M.B., (2009) *Interdisciplinaridade na prática pedagógica: Um desafio possível*.

Revista de educação, Linguagem e Literatura da UEG, 1:27-45. Acedido a 23-04-2011 em:

http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli2/numero_2/Revelli_v1_n2_art03.pdf

Site do desenho animado referido na página 69. Acedido em 23-05-2011 em:

<http://smarkkids.com.br/desenhos-animados/reciclagem.html>

Legislação Consultada:

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da Republica nº 15 – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto. Diário da Republica nº 201 – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da Republica nº 201 – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei 74/2006, de 24 de Março. Diário da Republica nº 38 – I Série - A. Ministério Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa

Decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro. Diário da Republica nº 14 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei 43/2007, de 22 de Fevereiro. Diário da Republica nº 38 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Legislativo Regional 21/2010/A, de 24 de Junho, Diário da Republica nº 147 – 1ª Série. Região Autónoma dos Açores. Assembleia Legislativa. Horta.

Decreto Regulamentar Regional nº 17/2010/A, de 2 de Agosto. Diário da Republica nº 147 – 1ª Série. Região Autónoma dos Açores. Presidência do Governo. Angra do Heroísmo.

Despacho nº 25995/2005 de 16 de Dezembro. Diário da Republica nº 240 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro. Diário da Republica nº 245 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Lei 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da Republica nº 34 – I Série – A. Assembleia da Republica. Lisboa

Lei 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da Republica nº 166 – I Série – A. Assembleia da Republica. Lisboa

Lei 39/2010, de 2 de Setembro. Diário da Republica nº 147 – 1ª Série. Lisboa

Anexos (gravados em suporte digital)