

# **A sala de atividades/aula como um espaço de Cidadania Ativa em construção: uma experiência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Inês Medeiros Pereira

Mestrado em

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



# **A sala de atividades/aula como um espaço de Cidadania Ativa em construção: uma experiência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

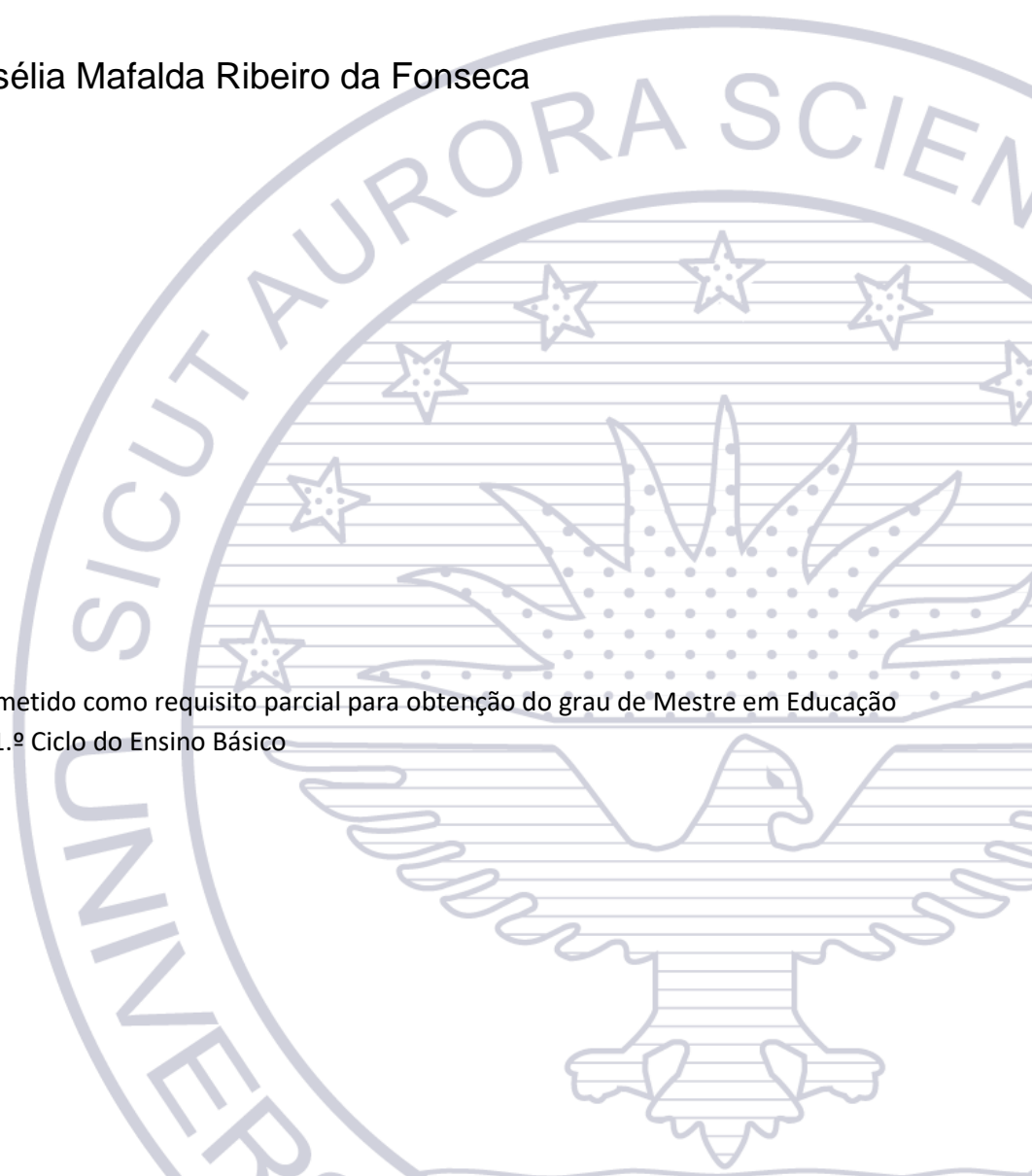
Relatório de Estágio

Inês Medeiros Pereira

## **Orientadora**

Prof.ª Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

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



## **Agradecimentos**

Muitas foram as vezes que pensei em desistir e que não me senti capaz de concluir este percurso da minha vida. Agora, ao terminar esta etapa, posso afirmar que o caminho foi longo, mas a vitória foi certa.

Seria injusto declarar que esta vitória foi apenas minha e, como tal, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a mesma.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais e irmã, pois sem eles nada disto seria possível. O apoio constante e o amor incondicional que me deram, desde sempre, foram a minha força para continuar.

Ao meu padrinho que me aconselhou e me orientou e à minha querida madrinha por todo o apoio que me deu, sem nunca ter deixado de acreditar em mim.

Ao meu namorado pelos conselhos, paciência e apoio incondicional nos dias mais difíceis.

À minha colega Cláudia, também par pedagógico, por todos os momentos que passamos juntas e aprendizagens que partilhámos. O meu percurso académico não seria o mesmo sem ti.

À educadora e professora cooperante que, gentilmente, abriram as portas das suas salas e tornaram-nas também, um pouco, minhas. Os ensinamentos transmitidos e o amor à profissão motivou-me, ainda mais, a conquistar este sonho.

Às crianças/alunos que se cruzaram no meu caminho, pois sem elas nada disto seria possível. Convosco ensinei, mas também aprendi e cresci muito como pessoa e profissional.

À minha orientadora de Relatório de Estágio pelos ensinamentos, apoio, disponibilidade, paciência e amizade. Por ter acreditado em mim, sempre, e me ter dado força para continuar, mesmo quando eu pensava não conseguir.

A todos, o meu muito obrigada!

## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio traduz uma análise e reflexão de todo o trabalho desenvolvido nas práticas educativas concretizadas, no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este Relatório intitula-se *A sala de atividades/aula como um espaço de Cidadania Ativa em construção: uma experiência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* e foca-se no desenvolvimento da cidadania ativa, com o contributo da integração curricular, em contexto de sala de atividades/aula.

O objetivo central deste trabalho consistiu na construção de um ambiente potencializador de aprendizagens na Área de Formação Pessoal e Social e na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, usufruindo do carácter transversal e integrador desta área. Assim sendo, pretendeu-se criar um espaço de cidadania ativa, recorrendo-se da integração curricular e promovendo o desenvolvimento e a formação de crianças enquanto futuros cidadãos ativos, interventivos, conscientes e com capacidade para a resolução de problemas, partindo dos seus interesses, necessidades e fragilidades.

Deste modo, este Relatório de Estágio integra um enquadramento teórico no qual se expõe a evolução histórica e a complexidade dos conceitos de educação, cidadania e cidadania ativa, assentando numa perspetiva focada na contemporaneidade, nomeadamente no século XXI, e salientando o contributo da integração curricular nesta área. Os restantes capítulos dedicam-se a uma análise reflexiva da perspetiva dos docentes e dos educandos, inseridos nos contextos nos quais se realizou a prática educativa, acerca da cidadania e do seu desenvolvimento, em contexto de sala de atividades/aula, bem como à realização de uma meta reflexão sobre a intervenção que se realizou nestas áreas e contextos.

Neste Relatório de Estágio conclui-se que a integração curricular é uma aliada no desenvolvimento da educação para a cidadania, potenciando a sala como espaço de cidadania ativa em construção, devido ao contributo das diferentes áreas e estratégias associadas, possibilitando a formação de crianças/jovens ativos, com capacidade ética e moral para responder aos diferentes desafios do dia a dia e da sua sociedade.

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

## **Abstract**

This Internship Report is an analysis and reflection of all the work developed in the educational practices, under the course units of Pedagogical Internship I and Pedagogical Internship II, part of the master's degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education.

This report is entitled *The activity room/classroom as a space of Active Citizenship under construction: an experience in Pre-school Education and in the 1st cycle of basic education* and focuses on the development of active citizenship, with the contribution of curricular integration in the activity room/classroom context.

The main objective of this work was to build a learning environment in the area of Personal and Social Education and in the curricular component of Citizenship and Development, taking advantage of the transversal and integrating nature of this component. Therefore, it was intended to create a space for active citizenship, using curricular integration and promoting the development and training of children as future citizens who are active, interventive, aware and able to solve problems, based on their interests, needs and weaknesses.

Thus, this Internship Report includes a theoretical framework in which the historical evolution and complexity of the concepts of education, citizenship and active citizenship are exposed, based on a contemporary perspective, particularly in the 21st century, and highlighting the contribution of curriculum integration in this area. The remaining chapters are devoted to a reflective analysis of the perspective of teachers and students, inserted in the contexts in which the educational practice was carried out, about citizenship and its development in the classroom context, as well as to a meta reflection on the intervention carried out in these areas and contexts.

This Internship Report concludes that curricular integration is an ally in the development of citizenship education, enhancing a classroom as a space of active citizenship under construction, due to the contribution of different areas and associated strategies, enabling the formation of active children/youth, with ethical and moral capacity to respond to the different challenges of everyday life and their society.

**Keywords:** Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Citizenship Education; Curricular Integration.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Figuras .....	vi
Índice de quadros.....	vii
Índice de tabelas .....	viii
Índice de Apêndices.....	viii
Índice de Siglas.....	viii
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Educação para a Cidadania .....</b>	<b>4</b>
1.1. Uma visão de Educação .....	4
1.2. Educar no século XXI.....	8
1.3. Um caminho a percorrer pela Cidadania .....	10
1.4. Educação e Cidadania, que sentido(s)?.....	13
<b>Capítulo II – Educação para a Cidadania na formação de futuros cidadãos.....</b>	<b>16</b>
2.1. A Cidadania no currículo .....	16
2.2. Abordagens para o desenvolvimento da Cidadania em contexto de sala .....	23
<b>Capítulo III – Cidadania Ativa e Integração Curricular.....</b>	<b>25</b>
3.1. Educar para a Cidadania Ativa, o contributo da Integração Curricular .....	25
<b>Capítulo IV – Percurso e opções metodológicas .....</b>	<b>29</b>
4.1. Objetivos .....	29
4.1.1. Objetivos do Relatório .....	30
4.1.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das/os crianças/alunos.....	30
4.2. Metodologia.....	31
<b>Capítulo V – Caracterização dos Contextos Educativos.....</b>	<b>37</b>

5.1. Educação Pré-Escolar .....	37
5.1.1. Caracterização do meio envolvente.....	37
5.1.2. Caracterização da escola .....	37
5.1.3. Caracterização da sala .....	39
Organização do espaço.....	39
Organização do tempo.....	41
5.1.4. Caracterização do grupo de crianças .....	42
5.1.5. Caracterização do modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante	46
5.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	47
5.2.1. Caracterização do meio envolvente.....	47
5.2.2. Caracterização da escola .....	48
5.2.3. Caracterização da sala.....	50
Organização do espaço.....	50
Organização do tempo.....	51
5.2.4. Caracterização da turma.....	52
5.2.5. Caracterização do modelo pedagógico utilizado pela professora cooperante	56
<b>Capítulo VI – A sala de atividades/aula como um espaço de Cidadania Ativa em</b>	
<b>construção: conceções e representações das crianças/alunos e dos</b>	
<b>educadores/professores .....</b>	<b>57</b>
6.1. Caracterização dos participantes em estudo .....	57
6.2. Apresentação dos resultados .....	58
6.2.1. Educadoras e professora cooperante .....	58
6.2.2. Crianças da Educação Pré-Escolar e alunos do 1.º CEB.....	64
<b>Capítulo VII – Uma reflexão sobre a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar</b>	
<b>e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>69</b>
7.1. Educação Pré-Escolar .....	69
7.1.1. Atividade “A atitude de São Martinho” .....	75
7.1.2. Atividade “Quem sou eu?” .....	80

7.1.3. Atividade “Respeito valores, sem problemas!”.....	85
7.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	92
7.2.1. Atividade “Consciencializar para o consumismo!” .....	97
7.2.2. Atividade “Conheço os meus direitos!” .....	103
7.2.3. Atividade “Sustentabilidade em todo o lado!” .....	106
<b>Considerações Finais</b> .....	111
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	117
<b>Apêndices</b> .....	123

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> Competências para as novas gerações (Figueiredo, maio 2017) .....	9
<b>Figura 2</b> Áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	22
<b>Figura 3</b> Identificação da Hora do Conto na Agenda Semanal. ....	75
<b>Figura 4</b> Pictograma com a lenda de São Martinho. ....	76
<b>Figura 5</b> Realização da experiência por uma criança. ....	77
<b>Figura 6</b> Realização de um desenho sobre o significado de ser bom. ....	78
<b>Figura 7</b> Cartaz elaborado com os desenhos "Ser bom é".....	78
<b>Figura 8</b> Criança a auxiliar outra. ....	79
<b>Figura 9</b> Realização da sombra de uma criança em trabalho cooperativo. ....	82
<b>Figura 10</b> Realização do jogo na exposição. ....	82
<b>Figura 11</b> Escrita no projetor.....	83
<b>Figura 12</b> Manipulação do jogo por duas crianças.....	87
<b>Figura 13</b> Concretização da última tarefa do jogo.....	88
<b>Figura 14</b> Pontos elaborados por um dos pares.....	89

<b>Figura 15</b> Visualização de uma imagem alusiva ao consumismo. ....	98
<b>Figura 16</b> Escrita do conceito de "consumismo" .....	99
<b>Figura 17</b> Realização de um Diagrama de Venn. ....	99
<b>Figura 18</b> Escrita dos argumentos a utilizar no debate. ....	99
<b>Figura 19</b> Defesa de um dos argumentos. ....	100
<b>Figura 20</b> Participação dos espectadores. ....	100
<b>Figura 21</b> Realização da técnica de tecelagem por uma aluna. ....	101
<b>Figura 22</b> Exemplo do registo e desenho de um direito. ....	104
<b>Figura 23</b> Elaboração do mural. ....	104
<b>Figura 24</b> Exemplo do registo realizado por um aluno numa t-shirt. ....	105
<b>Figura 25</b> Realização da experiência relativa à pressão atmosférica. ....	107
<b>Figura 26</b> Exemplo da concretização de uma atividade alusiva ao som. ....	108
<b>Figura 27</b> Introdução do gráfico circular com a temática da poluição sonora. ....	108
<b>Figura 28</b> Jogo "17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável". ....	109

## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> – Domínios a trabalhar na educação para a cidadania e respetivos grupos..	21
<b>Quadro 2</b> – Sistema de categorias .....	35
<b>Quadro 3</b> – Calendarização das intervenções concretizadas no Estágio Pedagógico I	70
<b>Quadro 4</b> – Questões relacionadas com os valores morais e respetivas opções de resposta .....	90
<b>Quadro 5</b> – Calendarização das intervenções realizadas no 1.º CEB. ....	93

## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Frequência na Educação Pré-Escolar do grupo de crianças do Estágio Pedagógico I.....	42
<b>Tabela 2</b> – Frequência no 4.º ano de escolaridade da turma do Estágio Pedagógico II	52

## **Índice de Apêndices**

<b>Apêndice I</b> – Entrevistas realizadas às crianças/alunos e aos docentes.....	123
<b>Apêndice II</b> – Consentimento informado .....	151
<b>Apêndice III</b> – Autorização para a concretização das entrevistas aos alunos .....	152
<b>Apêndice IV</b> – Planta da sala do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar .....	153
<b>Apêndice V</b> – Planta da sala da turma do 4.º ano .....	154
<b>Apêndice VI</b> – Horário da turma do 4.º ano .....	155
<b>Apêndice VII</b> – Quadro de atividades da Educação Pré-Escolar .....	156
<b>Apêndice VIII</b> – Quadro de atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	161
<b>Apêndice IX</b> – Objetivos da atividade “Consciencializar para o Consumismo”.....	168
<b>Apêndice X</b> – Objetivos da atividade “Sustentabilidade em todo o lado” .....	170

## **Índice de Siglas**

CATL – Centro de Atividades Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LGP – Língua Gestual Portuguesa

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Introdução

O presente Relatório de Estágio é apresentado com o intuito de obtenção do grau de mestre na área da docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento, expõe-se todo o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, que integram o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Após alguma pesquisa e reflexão *A sala de atividades/aula como espaço de Cidadania Ativa em construção: uma experiência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* foi o tema escolhido para orientar este Relatório. A escolha desta temática surgiu devido ao gosto pessoal pela mesma e ao carácter transversal da Área de Formação Pessoal e Social e da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, compreendendo a sua riqueza na aprendizagem ativa dos educandos.

Efetivamente, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Lopes da Silva et al, 2016) defendem que a transversalidade da Área de Formação Pessoal e Social permite que as diversas aprendizagens expressas nesta área sejam recuperadas noutras, possibilitando um processo progressivo do ensino aprendizagem. Assim, o foco deste Relatório é criar e implementar um processo educativo que favoreça, de forma integradora e integrada, o desenvolvimento da cidadania ativa dentro da sala.

Num mundo cada vez mais globalizado, em que a mudança é constante e rápida, as questões da cidadania são emergentes. Nos últimos anos, ocorreram alterações que afetaram a população a nível económico, ambiental e, principalmente, social. A presença do vírus *SARS-COV-2*, as restrições implementadas e o medo sentido pela sociedade modificaram o modo como as pessoas se relacionam umas com as outras.

A realidade alterou-se e, portanto, serviços e instituições adaptaram-se privilegiando o teletrabalho e o ensino em casa. Assim, surgiram comunidades virtuais com diferentes propósitos e temáticas que, de entre vários fatores, provocaram “situações de *stress* social”, serviram para encontrar respostas para o “*stress* emocional” sentido pela sociedade e fortalecer sentimentos como a “pena” e a “simpatia (Fonseca et al, 2021).

Além disso, estas comunidades virtuais favoreceram “atitudes” e “valores”, como a autonomia e a responsabilidade, tornando-se num espaço onde a sociedade demonstrou um comportamento “neutro, humorístico e empático” e desenvolveu o seu “sentido de pertença” (Fonseca et al, 2021).

Também as crianças sofreram com estas mudanças afetando os seus relacionamentos interpessoais, a sua autoestima, comunicação, entre outros aspetos. Portanto, atualmente, é imprescindível que as instituições escolares se foquem na educação das crianças e dos jovens enquanto “cidadãos de pleno direito”, para que possam exercer uma “cidadania ativa, responsável e esclarecida”, tendo em conta os obstáculos enfrentados pela sociedade (Câmara et al, 2018).

É neste sentido que emerge a importância de uma abordagem à cidadania com o propósito de formar futuros cidadãos que se pretendem ativos e participativos nas comunidades, com capacidade para a resolução de problemas face aos novos desafios do século XXI.

Nesta linha de pensamento, o presente Relatório de Estágio encontra-se organizado em sete capítulos principais.

O primeiro capítulo, *Educação para a Cidadania*, está subdividido em quatro subcapítulos nos quais se realiza uma viagem histórica pelos conceitos polissémicos de educação e cidadania, abrangendo uma visão focada no século XXI e encontrando a relação e o sentido entre ambos os conceitos.

O segundo capítulo, *Educação para a Cidadania na formação de futuros cidadãos*, dividido em dois subcapítulos, assenta na posição da cidadania no currículo, explorando a sua introdução e evolução no mesmo, e nas diferentes abordagens que os docentes podem adotar no desenvolvimento da educação para a cidadania, na sua sala.

O terceiro capítulo, *Cidadania Ativa e Integração Curricular*, foca-se numa exposição do contributo da integração curricular para o desenvolvimento da cidadania ativa e, conseqüentemente, da educação para a cidadania, concluindo a importância que todos os agentes educativos possuem na promoção desta cidadania.

O quarto capítulo, *Percursos e opções metodológicas*, dedica-se à exposição dos objetivos elencados para este Relatório e para o grupo de crianças/alunos com o qual se desenvolveu os estágios pedagógicos, evidenciando o tipo de metodologia adotada para a realização desta investigação, na área da cidadania.

O quinto capítulo, *Caracterização dos Contextos Educativos*, subdivide-se em dois subcapítulos, um dedicado à Educação Pré-Escolar e outro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nos quais se descreve, analisa e reflete sobre os contextos educativos, de cada nível de ensino em que decorreram os estágios pedagógicos.

O sexto capítulo, *A sala de atividades/aula como um espaço de Cidadania Ativa em construção: conceções e representações das crianças/alunos e dos*

*educadores/professores*, foca-se na análise e reflexão dos dados obtidos nas entrevistas realizadas aos participantes no estudo, neste caso as docentes e as/os crianças/alunos de ambos os contextos onde se concretizaram os estágios pedagógicos, com o propósito de compreender as suas concepções e representações sobre a temática em causa.

O sétimo e último capítulo deste Relatório, *Uma reflexão sobre a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, baseia-se numa meta reflexão das práticas pedagógicas concretizadas no âmbito do Estágio Pedagógico I e no Estágio Pedagógico II, elencando potencialidades e fragilidades nas diversas atividades desenvolvidas nestes contextos.

Por fim, apresentam-se as *considerações finais*, onde se faz uma reflexão sobre o alcance, ou não, dos objetivos elencados para este Relatório de Estágio, e nas quais enfatizamos a riqueza que uma abordagem integrada da cidadania apresenta no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, na formação de cidadãos ativos, participativos e conscientes dos seus direitos e deveres, enquanto membros de uma sociedade e comunidade.

## **Capítulo I – Educação para a Cidadania**

Discutir e refletir sobre educação para a cidadania não se afigura uma tarefa fácil. Trata-se de conceitos polissêmicos que foram, ao longo dos tempos, assumindo diferentes contornos e conotações. Ao longo deste capítulo analisamos a complexidade dos conceitos de educação e de cidadania, evidenciando a sua evolução no decorrer dos tempos e a relação que foram assumindo nesta viagem diacrónica.

### **1.1. Uma visão de Educação**

Para Neves e Justino (2018, p. 9) todo o projeto educativo, independentemente do tempo ou espaço em que ocorra, compreende “(...) uma moral – uma concepção de bem, um ideal de dever-ser (...)” que antes era “assumida” e “procurada” e que, atualmente, é desvalorizada. Os autores (Neves & Justino, 2018) defendem ainda que, não importa se assumimos uma visão mais abrangente de educação (*educere*), na qual se valoriza o desenvolvimento das faculdades, ou se adotamos um sentido mais restrito de educação (*educare*), que se foca na transmissão de conhecimentos.

A educação, em qualquer momento ou espaço, tanto no sentido mais abrangente como no restrito, proporciona um “modo de agir” e de pensar que se reflete no “modo de ser”. Educar é, então, “moralizar” ou, por outras palavras, “fazer ser” segundo um projeto e “fazer crescer” dentro de um sistema de valores (Neves & Justino, 2018).

Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que a educação é um sistema dinâmico de valores, uma vez que não há educação sem valores. Os valores dão sentido à nossa existência e é por eles que a nossa vida deve ser vivida. De facto, em conformidade com Medeiros (2010), os valores integram o nosso ser, isto é, o “ser da pessoa”, em desenvolvimento.

A escola é o primeiro espaço social que é apresentado à criança após a experiência familiar, onde nasce a educação informal. É basicamente o primeiro cenário em que a criança aprende a ser sujeito na vida, “abrindo perspetivas comuns ao agir humano, para que a coexistência integre o sentido da existência” (Brito, 2007, p. 58).

Deste modo, decorre a necessidade de uma educação mais formal, que irá contribuir para a melhoria do conhecimento de saberes, de valores e para a realização futura. Esta educação só é possível através do trabalho do professor, “não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza

quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida” (Figueiredo, 1999, p. 32).

A educação é, então, uma dimensão que está presente desde cedo na vida da pessoa, mesmo antes de ingressar no ensino. A escola não é o único agente responsável pela promoção deste valor, também a família, os outros, o próprio e o mundo possuem um papel importante na educação. É por esta razão que o seu conceito é complexo e assume diversas perspectivas que, por vezes, podem divergir.

De facto, segundo Medeiros (2002), a complexidade que o conceito de educação encerra obriga a uma “diversidade de olhares e perspectivas” e pressupõe uma filosofia da educação “(...) que dê conta das finalidades e dos princípios, mas também dos modos e a avaliação dos processos educativos” (Medeiros, 2009, p. 66). Assim, na perspectiva de Medeiros (2009) a educação é ação.

Uma característica que nos distingue enquanto pessoas é o facto de sermos únicos e singulares. Estas particularidades possibilitam que o nosso percurso ao longo da vida seja realizado em conjunto com os outros. Nesta ordem de ideias, “A solidariedade é uma das finalidades educativas que importa desenvolver, de modo reflexivo. Ser solidário é dar e receber. É nesta troca fecunda que faz sentido a educação humana” (Medeiros, 2009, p. 69). De acordo com o autor, a educação é um processo mútuo.

A visão de educação nem sempre foi a mesma no decorrer dos tempos. Na Antiguidade, a educação, de acordo com Neves e Justino (2018), baseava-se numa conceção universal do homem e da sua essência. A *paideia*, o primeiro vocábulo grego que significa “educação”, apoiava-se na construção do homem e na sua realização pessoal (Neves & Justino, 2018).

Quer no império romano, quer na Idade Média a noção de educação muda completamente. No império romano, o grande objetivo da educação consistia num processo de instrução e conhecimentos, normas, regras e atitudes que salvaguardassem a paz no reino e no império, visto mais como um processo de instrução e instrumental. Na Idade Média, a educação é, então, entendida como um meio que promove a saúde da alma, preparando-a para alcançar o bem e a salvação eterna na cidade de Deus (Fonseca, 2012).

No Renascimento, assiste-se ao antropocentrismo. O Homem está no centro do processo educativo que se orienta para a reflexão sobre quem ele é, as suas possibilidades e limites, valorizando o que possui, propriamente, de humano (Fonseca, 2012).

A noção de pessoa só surge com Kant (1724-1804), isto é, a pessoa como um fim em si mesmo. Assim, Kant (1987) defendia que o Homem é uma vontade racional, pois sabe o que quer e, por isso, a educação deve estimular o desenvolvimento desta racionalidade.

Para Kant (1987), o processo educativo apresenta dois aspetos fundamentais: a instrução e a disciplina. Isto porque, para desenvolver a moralidade, é necessário a instrução que acaba com os instintos e a disciplina que promove o sentido de moralidade no Homem. Na perspetiva do pai da ética como disciplina autónoma separada da política, Kant (1724-1804), “O Homem é o centro de todo e qualquer processo educativo”.

No Renascimento e na Modernidade, o Homem é o centro do processo educativo, toda a educação está associada a este mesmo Homem. Apesar de na Grécia Antiga se privilegiar o desenvolvimento do Homem, no Renascimento há uma valorização do Homem enquanto capacidade de pensar e desenvolver a sua razão pela própria Modernidade. Já não é um Homem submetido à sociedade, mas sim aquele que visa mais a sua capacidade racional para a tomada de decisão (Fonseca, 2012).

Neste sentido, com a Revolução Industrial o Homem deixa de estar no centro do processo educativo, devido ao surgimento das máquinas e das fábricas. O grande objetivo foca-se em preparar o Homem para ser capaz de trabalhar nos equipamentos, produzindo em massa e, conseqüentemente, contribuindo para o crescimento da sociedade e da economia. O importante não era o homem individual, mas a sociedade como um todo (Fonseca, 2012).

No século XIX, o processo educativo passa a privilegiar uma educação instrutiva que leva à perda do Homem, na sua individualidade, em prol de uma sociedade capitalista em crescimento galopante. Há que preparar o Homem e entender a escola como uma fábrica. A escola era considerada uma fábrica que produzia o Homem eficiente capaz de trabalhar em máquinas. O Homem não era visto como um fim, mas como um meio para atingir o fim, ou seja, o bem social económico. Deste modo, a educação era também vista como um resultado a atingir (Fonseca, 2012).

Assim, o objetivo da educação não era desenvolver a razão autónoma e crítica do Homem, mas sim promover a abdicação das tendências individuais, para que o Homem se diluísse no todo social.

Durante muito tempo, assumiu-se uma educação convencional que, segundo Peceguina e Mata (2021), era “imposta” e “compulsiva”. Este tipo de educação não

valorizava os interesses e motivações dos jovens, mas sim as classificações, os *rankings* e a cultura de pares subordinada pela classificação de cada aluno.

Em conformidade com as mesmas autoras (Peceguina & Mata, 2021), a educação convencional visava, ainda, o reconhecimento da semelhança ao invés da individualidade e dos estímulos do brincar e socializar, sendo estes últimos excluídos e não desenvolvidos.

Por outras palavras, considerando a perspectiva de outros autores (Trindade & Cosme, 2019), no contexto das abordagens normativas, a educação associa-se à formatação, onde se prepara o jovem para uma vida futura, seguindo os “padrões” e “valores” do educador. Assim sendo, para Trindade e Cosme (2019) este tipo de abordagens não contribuem para o desenvolvimento de competências que são fundamentais na vida dos educandos, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e as competências de pesquisa, de participação ativa e autonomia.

Peceguina e Mata (2021) defendem que o foco não deve estar na escolarização, mas sim numa visão mais holística de educação. A educação, no sentido integral, caracteriza-se pela totalidade das aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento da vida, de modo significativo e satisfatório. Estas aprendizagens integram das mais básicas, como por exemplo falar, às mais complexas, nomeadamente o pensamento crítico, a tomada de decisões e as competências e valores característicos de cada cultura.

A este tipo de educação denomina-se autorregulada e surge a partir de atividades que são selecionadas pelo jovem, tendo em conta as suas experiências e estando estas ligadas, ou não, com o propósito de educar. De acordo com as autoras (Peceguina e Mata, 2021), mesmo que este tipo de educação inclua aulas que podem ser escolhidas pelo aluno, na sua maioria, a educação autorregulada desenvolve-se considerando as experiências do dia a dia, considerando os interesses do jovem “(...) e nas quais a aprendizagem se caracteriza mais como um processo, do que como um produto” (Peceguina & Mata, 2021, p. 104).

Finalmente, “Educar alguém é, pois, fazê-lo compreender que nunca temos nada sem nada, isto é, sem esforço, sem arriscar o fracasso, e que esse sacrifício, longe de negar o valor do que se sacrifica exige” (Azevedo, 2002, p. 35). Assim, o ato educativo é um processo em constante desenvolvimento, sendo que para educar é imprescindível ser-se paciente e recomeçar sempre que necessário.

Deste modo, pretendemos compreender o que é, efetivamente, educar no século XXI.

## 1.2. Educar no século XXI

Atualmente, os objetivos da educação são mais ambiciosos. Conforme refere Ramos (2020, p. 446) “A escola é para todos.” e como tal, segundo a mesma autora, o princípio da inclusividade exige que a escola se organize, respondendo à diversidade de características e necessidades dos alunos.

Durante o século XIX e na primeira metade do século XX, “(...) a escola tinha como missão alfabetizar, selecionar e educar elites” (Ramos, 2020, p. 446). O papel dos profissionais de educação era o de ensinar os que aprendiam, sendo que a exigência do ensino era determinada a partir do número de alunos que reprovavam (Ramos, 2020).

No decorrer dos séculos, ocorreu uma mudança na forma como a educação era vista a nível social, político e ético. De facto, segundo Beltrão e Nascimento (2000), a mudança implica uma nova definição do papel da escola como instituição social. Nesta alteração é imprescindível potenciar nas crianças e jovens condições de desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para o sentido de pertença de uma sociedade local e global.

É assim que, na contemporaneidade, em conformidade com Ramos (2020, p. 446) “Educar já não consiste apenas em transmitir à geração seguinte a herança cultural. Educar é ainda criar um espaço seguro, onde as gerações vindouras possam conceber novas formas de pensar e de agir”.

Efetivamente, não se pode circunscrever a aprendizagem, em pleno século XXI, ao que outrora se aprendeu. Os “alunos de hoje” estão a crescer num tempo e contexto diferente, com fácil acesso à informação e às tecnologias digitais. De acordo com Ramos (2020) esta ideia é fundamental, uma vez que possibilita perspetivar uma resposta aos desafios da educação contemporânea.

Em conformidade com outros autores (Gomes et al, 2017), o século XXI constitui desafios imprescindíveis aos sistemas educativos. Os mesmos afirmam que, na contemporaneidade, atravessa-se uma fase de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico que aumenta a quantidade de informação disponível. Apesar desta evolução, os autores consideram que o século no qual vivemos marca-se pela “incerteza”, por “debates sobre a identidade e segurança” e “riscos colocados à sustentabilidade do planeta e da humanidade”.

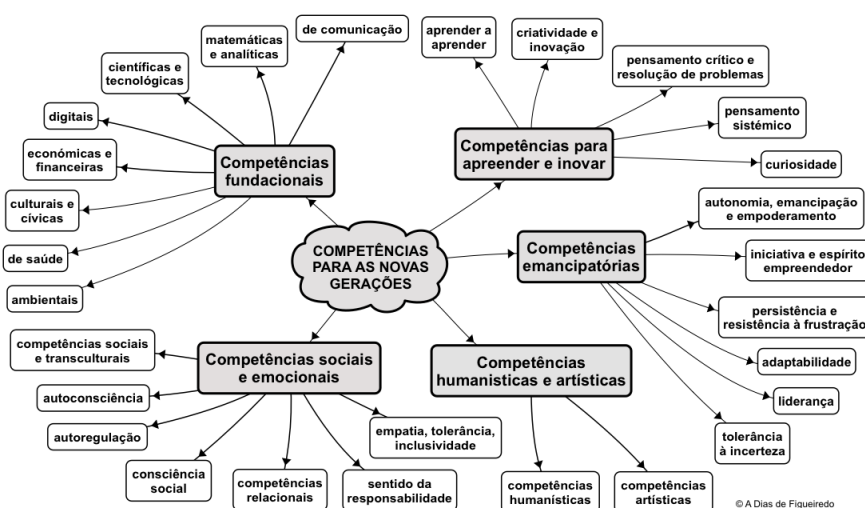
Neste sentido, de acordo com Gomes et al (2017), a educação abre espaço para uma ligação entre o “passado” e o “futuro”, entre o “indivíduo e a sociedade”, entre o “desenvolvimento de competências” e a “formação de identidades”. Estes defendem, ainda, que a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens

essenciais, avaliadas em função do avanço do conhecimento e dos “contextos histórico-sociais”.

De facto, na atualidade, um dos objetivos universais das políticas educativas é o de assegurar, a todos os jovens, as competências necessárias para a vida, alcançando condições de equidade, ou por outras palavras, oferecendo adequadamente oportunidades a nível de “acesso”, “permanência” e “sucesso” no sistema educativo (Ramos, 2020).

Importa salientar que, em conformidade com a mesma autora (2020), estas competências não convergem com as disciplinas curriculares, os conteúdos e os conhecimentos, mas sim com uma integração entre o conhecimento, a experiência e atitudes que fornecem ao jovem instrumentos para responder a diferentes situações do seu dia a dia.

Torna-se, então, emergente questionar “Que competências para as novas gerações futuras?”. A resposta a esta questão pode ser observada no seguinte esquema (**figura 1**), desenvolvido por Figueiredo (2017).



**Figura 1** Competências para as novas gerações (Figueiredo, maio 2017)

Apesar de os alunos de hoje serem do século XXI, os docentes ainda permanecem no século XX e as escolas no século XIX (Pacheco, 2016). A mudança é então emergente, não só na visão de educação, mas também no que tudo esta dimensão implica e envolve.

Poderá a cidadania, em toda a sua complexidade, auxiliar nesta mudança?

### 1.3. Um caminho a percorrer pela Cidadania

Parece cada vez mais consensual que a definição de cidadania não é “estanque”. É, pelo contrário, um conceito histórico que varia no tempo e no espaço. Isto significa que, tal como a sociedade atual, a cidadania encontra-se num processo de constante mudança (Pinsky et al, 2005; Nogueira, 2015).

O conceito de cidadania surgiu na antiguidade clássica e baseava-se mais nas obrigações, nomeadamente de participação política, do que nos direitos. Era aceite a participação ativa dos cidadãos, considerados homens livres na vida da *polis*, com o propósito de alcançar o bem comum dos habitantes da cidade-Estado. Em contrapartida, todos os “não cidadãos”, onde se incluíam mulheres, escravos ou bárbaros, estavam excluídos de participar na vida da *polis* (Filho & Neto, 2001; Fonseca, 2012; Nogueira & Silva, 2001).

Como refere Hoogers (2018), ao longo dos anos, os conceitos de “cidadão” e “cidadania” referiam-se à relação entre a política e a população, isto é, os que pertencem à sua ordem política e jurídica. Se por um lado esta relação originava proteção e privilégios, por outro, também acarretava obrigações e até mesmo o possível sacrifício da própria vida para o estado.

Segundo os autores Hoogers (2018) e Nogueira (2015), foi com a Revolução Francesa, nomeadamente com a queda do Estado Absoluto e a emergência do Estado Liberal, que se entrou numa nova era da cidadania. Hoogers (2018) afirma ainda que, esta revolução originou o molde para a noção moderna de cidadania e que foi assumida para a maioria dos Estados hoje existentes.

Para outro autor, Choi (2016), o conceito tradicional de cidadania, assume três elementos fundamentais: o civil, o político e o social. O primeiro elemento, o civil, associa-se aos direitos individuais, como é o caso da liberdade de expressão, do pensamento e da fé, do direito de propriedade e do direito à justiça. A partir do elemento político, os cidadãos têm a oportunidade de exercer o poder, participando nos processos governamentais da comunidade. Por fim, o último elemento associa-se com o bem-estar económico, com a segurança e a herança social, na cultura cívica nacional.

Por outro lado, Santos et al (2011) defendem que o conceito de cidadania remete para três dimensões: “Cidadania enquanto princípio de legitimidade política”, “Cidadania como construção identitária” e “Cidadania como conjunto de valores”. A primeira diz respeito a todos os direitos e deveres e particularidades de um regime político, isto é, a relação jurídica que une o cidadão ao seu Estado. Assim, a Cidadania é vista como um

estatuto que se esclarece pela ligação entre o indivíduo e o Estado, a partir de direitos e deveres patentes na *Constituição da República Portuguesa*. Desta forma, podemos afirmar que é a “*cidadania nacional*” (Santos et al, 2011).

A cidadania como identidade “(...) refere-se a questões de pertença e significado” (Santos et al, 2011, p. 5). Enquanto a cidadania como estatuto centra-se nos direitos e deveres, a identitária foca-se no sentido de pertença a uma determinada sociedade e à sua história, língua, valores, religião e cultura que não têm de ir necessariamente ao encontro do território de um Estado-Nação. A última dimensão, concentra-se nos valores, nas atitudes e nos comportamentos esperáveis do “bom cidadão” e da sociedade em si. Esta é fulcral para a cidadania, principalmente para a educação para a cidadania.

Numa perspetiva mais atual, o conceito comum de cidadania relaciona-se com a “titularidade de certos direitos”, sejam estes jurídicos ou políticos. O termo compreende ainda “deveres”, “ações”, “qualidades”, “méritos” e “opiniões” que são resultado da relação entre o Estado e os indivíduos, e destes entre si (Amaral, 2007; Cardona et al, 2015).

Martins (2009) defende que a expressão “cidadania” é complexa e resulta da relação entre os direitos/deveres e as perspetivas de cultura, comunidade e bem-estar social. Assim sendo, como a cidadania abrange uma “dimensão nacional” e uma “dimensão transnacional”, ou seja, a nível da Comunidade Europeia, é possível falar-se em “cidadanias”. Portanto, a emergência da cidadania global ocorre com a *Carta dos Direitos do Homem*.

Deste modo, como defende Nogueira (2015), a conceção de cidadania está a tornar-se numa “noção de base mais alargada”, na qual prevalece a importância dos direitos legais e sociais e a progressiva relevância das conceções de cidadania baseadas na cultura e na participação. Assim, a cidadania aproxima-se de uma “dimensão holística” adaptada à sociedade contemporânea, incluindo elementos jurídicos, políticos, éticos e sociais que estão ligados a valores e a identidades variadas.

No início do século XXI, emerge a “cidadania ativa” entendida, por um lado, como uma “expressão redundante”, pois desde um princípio que o termo “cidadania” se associa à participação dos membros de uma determinada comunidade (Fonseca, 2015).

Numa sociedade cada vez mais diversificada, a cidadania ativa requer direitos e deveres para todos e todas de forma igual, um “compromisso genuíno” com os indivíduos na sua diversidade, a consideração pelas “culturas”, “crenças” e “religiões” e, ainda, o respeito pela diferença, rejeitando qualquer tipo de discriminação (Cardona et al, 2015).

É por esta razão que a cidadania ativa corresponde a um dos cinco *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no século XXI*. Assim, estima-se que estes ajam de forma responsável, tendo em conta uma perspetiva pessoal e social perante as sociedades “modernas”, “abertas” e “democráticas”. Desta forma, os cidadãos contribuirão para o seu progresso pessoal, académico e profissional (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004).

Para além disso, a cidadania ativa também sustenta a vertente dos valores, de forma que os cidadãos assumam atitudes responsáveis, solidárias e tolerantes. Devem respeitar as diferenças culturais e de géneros, sensibilizando para o Desenvolvimento Sustentável e compreendendo a relação harmoniosa entre o Homem e a Natureza. Com base neste saber de todos os cidadãos, estes têm de ter em consideração “(...) não só o *ser* para si mesmo mas também o *ser* com os outros (...)” (2004, p. 29).

De facto, para Santos et al (2011) a criança não se assume apenas como um “cidadão em potência”. Para os autores, esta já é um cidadão que simplesmente não possui alguns direitos políticos e jurídicos. No entanto, tem direito à participação em temas do seu interesse, como é o caso da educação para os valores. Fonseca (2005), afirma que “educar” e “valorar” são dois termos que se relacionam com a preocupação do “(...) processo de humanização, fundamentado no desenvolvimento conjunto e cooperativo das dimensões individual e social do homem” (p. 108).

Assim sendo, em conformidade com a mesma autora, as noções de educação e valor são complementares, pois assumem uma “relação intrínseca e dialética”. Isto significa que toda a ação educativa transporta valores e que a educação é, em si mesma, um valor (Fonseca, 2005).

Assim, perspetiva-se uma conceção de cidadania ativa enquanto pilar de emancipação e, portanto, esta noção requer um conjunto de práticas que possam ser aplicadas nos diversos espaços sociais de educação e formação, incluindo indivíduos de várias idades, com o intuito de os dotar de “competências de participação” nos diferentes contextos da sua vida (Cardona et al, 2015).

Efetivamente, Nogueira (2015) defende que na perspetiva de educação e do seu papel na sociedade é fundamental olhar para a cidadania não como um “elemento estático” ou “estatuto” adquirido, mas sim como um fim alcançável ou como um “processo de construção” e melhoria que se deve desenvolver.

Importa, então, compreendermos de que forma a educação contribui para o desenvolvimento da cidadania e, conseqüentemente, para a formação de futuros cidadãos ativos.

#### **1.4. Educação e Cidadania, que sentido(s)?**

Quem é o cidadão? São várias as teorias em torno desta questão. Para Martins (2009), cidadão é aquele que pertence a uma determinada “comunidade política”, assumindo obrigações de lealdade para com a mesma. Como resultado são lhe assegurados direitos e deveres, associados com a colaboração na sociedade civil, implicando uma relação política. Assim, o cidadão ativo deve manifestar uma “prática responsável” e uma “atividade ético-moral”, na sua convivência social.

Enquanto Martins (2009) se refere ao cidadão como um ser desperto para o mundo, que se envolve ativamente e de forma responsável na sociedade, Praia (2001, p. 8) afirma que “Ser Cidadão é, então, também e concomitantemente, construir-se como sujeito, assumir-se como pessoa”.

Que relação existe, então, entre ser cidadão, educação e cidadania? Martins (2009) responde a esta questão, quando defende que a educação proporciona a ligação entre a cultura e a cidadania a partir da formação do cidadão para uma cidadania plena, no respeito da sua cultura. Deste modo, “Educar é formar harmoniosa e globalmente o indivíduo de acordo com um conjunto de normas (pessoais, familiares, sociais, nacionais, internacionais)” (Martins, 2009, p. 16).

Por outro lado, de acordo com Sácristan (2001, p. 150), a educação não é apenas uma exigência para o desenvolvimento da cidadania, mas também é “(...) um elemento gerador de cidadania”.

Neste sentido, segundo Martins (2009), ao se investir na educação e, principalmente na educação para a cidadania, contribui-se para a formação de futuros cidadãos ativos e responsáveis, com a capacidade de defender os “valores humanos” e resolver conflitos pessoais, sociais e profissionais.

A educação para a cidadania é entendida, segundo a *European Commission* (2017, p. 9), como “(...) a área disciplinar promovida nas escolas com o objetivo de incentivar uma coexistência harmoniosa e o desenvolvimento mutuamente benéfico dos indivíduos e das comunidades em que se integram”. Assim, nas sociedades democráticas, a educação para a cidadania tem como função auxiliar os jovens a transformarem-se em cidadãos “ativos”, “informados” e “responsáveis”.

A educação para a cidadania abrange, ainda, não só a aprendizagem de temas pertinentes em contexto de sala de atividades/aula, mas também “experiências práticas” concretizadas a partir de atividades dinamizadas na escola e na sociedade, com o intuito de preparar os jovens para o seu “papel” como cidadãos (*European Commission*, 2017).

De acordo com a *Citizenship Foundation* (Citizenship Foundation, 2006, citado por European Commission, 2017) existem seis características que norteiam a pedagogia e motivam a qualidade de uma educação para a cidadania, nomeadamente ser: *ativa interativa, relevante, crítica, colaborativa e participativa*. Relativamente à primeira, esta possibilita destacar o ensino através da prática, sendo que a segunda permite recorrer à discussão e ao debate. A característica *relevante* foca-se em situações da vida real que os educandos e a própria sociedade enfrentam.

A característica *crítica* reporta-se ao facto de as crianças terem a oportunidade de pensar por si próprias e a *colaborativa* de desenvolverem competências de trabalho em grupo e cooperação. Finalmente, a característica *participativa* relaciona-se com a necessidade de motivar os educandos a colaborarem na sua própria aprendizagem (European Commission, 2017).

Além disto, para a concretização desta educação para a cidadania é fundamental refletir acerca do “modelo universalista da escola”, uma vez que este não abrange as particularidades culturais dos seus educandos e educandas que, ao ingressarem nas instituições escolares já possuem conhecimentos que conduzem a sua forma de pensar e ver o mundo. Portanto, no âmbito da educação para a cidadania é expectável que a escola seja um espaço de “(...) respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiossincrasias culturais de grupos minoritários” (Cardona et al, 2015).

Efetivamente, em conformidade com a *European Commission* (2017), a educação para a cidadania visa envolver e inspirar os educandos a investigar acerca de uma cidadania inclusiva, perante um mundo progressivamente mais globalizado. Deste modo, este é um “processo de aprendizagem transformador”, que prepara os estudantes para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis, auxiliando, assim, na construção de uma sociedade “tolerante”, “justa” e “democrática”.

Cabe então às instituições escolares assumirem a responsabilidade de se tornarem num espaço propício à partilha, à cooperação e à educação para a participação, de forma a promover uma cidadania ativa e a se tornarem em escolas cidadãs.

Nesta linha de pensamento, a escola apresenta um contexto fundamental na “aprendizagem” e no “exercício” da cidadania. A escola espelha preocupações “transversais à sociedade” que abrangem diversas dimensões da educação para a cidadania. Assim sendo, esta educação pretende cooperar na formação de indivíduos responsáveis, autónomos e solidários que compreendem e praticam os seus direitos e

deveres respeitando os outros, com “espírito democrático”, “pluralista”, “crítico” e “criativo” (Direção Geral da Educação, 2013).

É então imprescindível que a educação contemporânea para a cidadania proporcione um ambiente “envolvente” e “interativo” e recorra a “pedagogias inovadoras” que auxiliem a desenvolver o conhecimento, as competências e as “atitudes”. O ensino deve ser ministrado de um modo “aberto” e “solidário”, recusando qualquer tipo de julgamento. Desta forma, a educação para a cidadania contribuirá para o desenvolvimento de cidadãos ativos e para uma formação para a vida contemporânea (European Commission, 2017).

Importa salientar que a educação para a cidadania “(...) não é um objetivo que se acrescenta aos objetivos já existentes” (Trindade & Cosme, 2019, p. 23). É, pelo contrário, segundo os mesmos autores, uma condição que deve influenciar as decisões curriculares, a organização e gestão dos espaços, as atividades e estratégias a adotar e as práticas de avaliação.

É por esta razão que para Trindade e Cosme (2019), a educação para a cidadania deve ser considerada de “forma abrangente”, não ao nível das atividades propostas, mas sim da “racionalidade curricular” e “pedagógica”. Deste modo, em conformidade com os mesmos autores (2019), um projeto de educação para a cidadania requer a compreensão do papel da escola, do papel dos professores, do papel dos alunos e dos atos de ensinar e aprender.

De que forma está, então, organizada a educação para a cidadania no currículo português?

## **Capítulo II – Educação para a Cidadania na formação de futuros cidadãos**

Neste capítulo pretendemos abordar, de uma forma sintética e breve, a posição da cidadania no currículo, realizando, num primeiro momento, uma contextualização da sua inclusão no sistema educativo português. Num segundo momento, expomos diferentes abordagens que os docentes podem adotar, para o desenvolvimento da cidadania em contexto de sala de atividades/aula.

### **2.1. A Cidadania no currículo**

A inclusão da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Básico não aconteceu de forma inesperada no sistema educativo português (Trindade & Cosme, 2019).

Durante a Primeira República (1910-1926), o objetivo da educação era o de promover a formação de Homens novos que fossem capazes de solidificar a República (Fonseca, 2012). Por outras palavras, Carvalho (1985, p. 652) refere que existia a necessidade de “Republicanizar o país e a escola”. Deste modo, segundo o mesmo autor (1985), todos os programas tinham uma componente moral que visava a “aquisição de hábitos morais pelo exemplo e pelo ensino”, focando-se no sentido social.

Em conformidade com Branco (2007), a moral presente no ensino republicano era laica, isto é, preocupava-se com a dignidade dos cidadãos, com a regulação da justiça e com a coesão social. Assim, esta educação moral associava-se à instrução cívica que, na Primeira República, valorizava a instrução militar e o culto dos símbolos patrióticos como a bandeira, o hino nacional, a comemoração de datas históricas e nacionais e, ainda, o sentimento patriótico (Fonseca, 2012).

No Estado Novo (1926-1974), o conceito de cidadania também se associava ao nacionalismo e ao desenvolvimento moral do povo português, contudo assumia um sentido distinto. Neste regime político ditatorial, o sentimento patriótico era imposto aos cidadãos, sendo que tinham de obedecer às leis e regras do Estado (Fonseca, 2012). De acordo com Fonseca (2012,), deixa-se de valorizar a luta das reformas educativas republicanas, para colocar um fim ao alfabetismo.

A ignorância favorecia a preservação do regime político ditatorial vivido no Estado Novo e, portanto, foram encerradas instituições escolares e a instrução primária foi reduzida para três anos letivos. Assim sendo, com as reformas curriculares, as

disciplinas de História, Filosofia e Educação Moral e Cívica, ganham relevância. Constata-se, então, um endoutrinamento da cidadania (Fonseca 2012).

É com a Revolução de 25 de abril de 1974 que, segundo Fonseca (2012), o conceito de cidadania se afasta da ideologia moral e religiosa do Estado Novo, e se aproxima do “ideal de democracia” e aos valores a ela associados, nomeadamente a liberdade, a equidade, a responsabilidade e a justiça. A participação do cidadão é valorizada, bem como a sua capacidade de reflexão, espírito crítico e inovação.

Através da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, passa-se a ver a dimensão da cidadania “(...) como uma dimensão estruturante do processo de formação que às escolas compete promover” (Trindade & Cosme, 2019, p. 12). Assim, para a LBSE, de acordo com os mesmos autores, a educação para a cidadania é considerada como uma “dimensão transversal” da formação que cada instituição escolar portuguesa deve desenvolver.

Anos mais tarde, no *Decreto-Lei (DL) n.º 286/89 de 29 de agosto*, através da reorganização dos planos curriculares, criou-se a Área de Formação Pessoal e Social cujo principal objetivo era o de realizar projetos de educação para a cidadania. Neste decreto, também surgiu a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e, ainda, a “Área-Escola” (Trindade & Cosme, 2019).

Trindade e Cosme (2019, p. 17) afirmam que é de acordo com os obstáculos de todo este processo histórico que a promulgação do *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*, possibilita que a educação para a cidadania volte a adquirir importância curricular, no âmbito de “(...) um novo conjunto de exigências e desafios educativos que visam responder às necessidades de formação das gerações mais jovens, suscitadas pela vida no mundo e nas sociedades contemporâneas”.

A educação para a cidadania deve, então, ser abordada desde a Educação Pré-Escolar até ao final da escolaridade obrigatória. No primeiro caso, esta insere-se na Área de Formação Pessoal e Social e é lecionada de forma transversal ao currículo pelo educador. O mesmo se sucede no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo que a denominação assumida é Cidadania e Desenvolvimento e está a encargo do docente titular da turma (Monteiro et al, 2017).

No caso da Educação Pré-Escolar, segundo o que consta nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Lopes da Silva et al, 2016), a Área de Formação Pessoal e Social é transversal, pois acompanha todo o trabalho que é

concretizado no jardim de infância. Desde o relacionamento entre pares, os outros e o mundo ao desenvolvimento de “atitudes”, “valores” e “disposições” que contribuem como alicerces para a aprendizagem ao longo da vida e para uma cidadania “autónoma”, “consciente” e “solidária”.

A Educação Pré-Escolar apresenta uma função fundamental na educação para os valores que, ao invés de serem transmitidos, são vividos e apreendidos através das relações interpessoais. Para além dos valores éticos, esta área também contribui para o desenvolvimento de valores estéticos, sendo que a organização do ambiente educativo favorece esta dimensão (Lopes da Silva et al, 2016).

Efetivamente, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), a Área de Formação Pessoal e Social valoriza a organização do ambiente educativo, no qual a criança é “valorizada” e “escutada”, contribuindo para o seu “bem-estar” e “autoestima” e para a participação democrática, na vida em grupo.

Apesar de a Área de Formação Pessoal e Social assumir conteúdos próprios, o seu carácter transversal e integrador possibilita a sua relação com outras áreas de conteúdo, desenvolvendo a curiosidade e a vontade de aprender. De facto, quando as crianças participam ativamente no seu processo de aprendizagem são capazes de “(...) mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 34).

Portanto, ao longo da Educação Pré-Escolar, recorrendo às diversas situações e conflitos que surgem no dia a dia do jardim de infância, o educador pode e deve trabalhar as quatro componentes que englobam a Área de Formação Pessoal e Social, patentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), sendo estas: a *construção da identidade e da autoestima*, a *independência e autonomia*, a *consciência de si como aprendiz* e a *convivência democrática e cidadania*.

A identidade e igualdade de género é, de acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), outra das aprendizagens que se pretende promover ao trabalhar a *construção da identidade e da autoestima*. Num mundo cada vez mais globalizado, é imprescindível que o educador clarifique os “estereótipos discriminatórios”, utilizando situações que surgem na vida em grupo e em outros contextos.

Em relação à segunda componente, na Educação Pré-Escolar a *independência e autonomia* associam-se, principalmente, ao saber cuidar de si e utilizar os instrumentos presentes na sala. O desenvolvimento da autonomia deve ser, novamente, potenciado pelo

educador que deverá abrir espaço na sua sala para que as crianças façam escolhas e tomem decisões. Um exemplo concreto é a construção de regras, que podem ser elaboradas e negociadas em grupo, possibilitando uma melhor compreensão e apropriação dessas regras por parte dos educandos (Lopes da Silva et al, 2016).

De facto, Lopes da Silva et al (2016, p. 36) defendem que “Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação”.

O desenvolvimento da autonomia não se baseia só pela participação na organização social do grupo. Também se associa à participação das crianças na planificação e na avaliação da sua aprendizagem, contribuindo para a consciência de si como aprendente (Lopes da Silva et al, 2016). De modo a desenvolver esta componente, o educador deve refletir sobre o processo de aprendizagem, em conjunto com o grupo, sendo o diálogo um instrumento propício a este processo.

Lopes da Silva et al (2016) afirmam que a *tomada de consciência de si como aprendente* fomenta a “persistência”, a “autoconfiança” e o “gosto por aprender”, tornando a criança capaz de “autorregular” a sua aprendizagem. O desenvolvimento da *consciência de si como aprendente* não se restringe apenas à vida individual, mas também em grupo através da partilha de aprendizagens. O educador tem o papel de promover a cooperação entre os pares, a exposição e debate das suas ideias, de modo a contribuir para a *consciência de si como aprendente*, que irá auxiliar a criança a ultrapassar os desafios do dia a dia, ao longo da vida.

Finalmente, a última componente a trabalhar na Área de Formação Pessoal e Social relaciona-se com a *convivência democrática e cidadania*. O jardim de infância deve ser um espaço privilegiado ao desenvolvimento da vida democrática. Assim, o dia a dia em grupo envolve o confronto de opiniões e, conseqüentemente, a resolução de conflitos e o seu debate, com vista a encontrar uma solução aceite por todos (Lopes da Silva et al, 2016).

É a partir desta discussão de ideias e resolução de problemas que as crianças vão desenvolvendo, progressivamente, valores como a tolerância, a compreensão e o respeito, que são fundamentais para toda a vida. Deste modo, segundo Lopes da Silva et al (2016), formam-se cidadãos responsáveis, autónomos e solidários, com espírito crítico e capazes de reconhecer e exercer os seus direitos e deveres, promovendo, assim, a educação para a cidadania.

No caso do 1.º CEB, considerando o *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho* e o *Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A*, a componente de curricular de Cidadania e Desenvolvimento é uma “área de trabalho transversal de articulação disciplinar”, com uma perspetiva de cariz interdisciplinar.

Na alínea 3, do artigo 13.º, do DL N.º 55/2018, é ainda possível constatar que a matriz curricular base inclui a Cidadania e Desenvolvimento como componente de integração curricular transversal promovida pela “dimensão globalizante do ensino” (p. 2933).

No 1.º CEB existem três documentos fundamentais que devem nortear a ação do professor, para a promoção da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento: as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Monteiro et al, 2019) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017).

Assim, os domínios a desenvolver na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento estruturam-se em três grupos (**Quadro 1**).

<b>Grupo</b>	<b>Domínios</b>
<b>1.º Grupo</b> (obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Direitos humanos;</li> <li>▪ Igualdade de género;</li> <li>▪ Interculturalidade;</li> <li>▪ Desenvolvimento Sustentável;</li> <li>▪ Educação Ambiental;</li> <li>▪ Saúde.</li> </ul>
<b>2.º Grupo</b> (trabalhado em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sexualidade;</li> <li>▪ Media;</li> <li>▪ Instituições e participação democrática;</li> <li>▪ Literacia financeira e educação para o consumo;</li> <li>▪ Segurança Rodoviária;</li> <li>▪ Risco.</li> </ul>
<b>3.º Grupo</b> (opcional em qualquer ano de escolaridade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empreendedorismo;</li> <li>▪ Mundo do trabalho;</li> <li>▪ Segurança, Defesa e Paz;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bem-estar animal;</li> <li>▪ Voluntariado;</li> <li>▪ Outras, consoante as necessidades de educação para a cidadania sinalizadas pela escola.</li> </ul>
--	---

**Quadro 1** Domínios a trabalhar na educação para a cidadania e respetivos grupos  
(Quadro realizado com base nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e na ENEC (Monteiro et al, 2019))

Conforme o quadro acima apresentado, pode-se constatar uma flexibilidade na abordagem à componente de Cidadania e Desenvolvimento, no 1.º CEB.

Para além dos domínios apresentados no quadro, Trindade e Cosme (2019) acreditam que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* apresenta um papel incentivador de educação para a cidadania, “(...) dado que os princípios, valores e competências que são referidas naquele “Perfil” constituem, em si mesmo, um referencial de um projeto relacionado transversalmente com tal dimensão educativa” (Trindade & Cosme, 2019, p. 59).

Efetivamente, o documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017), propõe uma educação, na qual os jovens da geração contemporânea desenvolvem uma “cultura científica e artística de base humanista”. Consequentemente, mobilizam valores e competências que os auxiliam a participar na vida e na história da população, a tomar decisões e a participar de forma cívica, ativa, consciente e responsável na sociedade (Martins et al, 2017).

A natureza transversal deste *Perfil dos Alunos* (Martins et al, 2017) contribui para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, tendo por base os princípios e a visão da ação educativa e os valores e competências a desenvolver.

Os princípios abrangem oito dimensões: a *base humanista*, o *saber*, a *aprendizagem*, a *inclusão*, a *coerência* e a *flexibilidade*, a *adaptabilidade* e *ousadia*, a *sustentabilidade* e a *estabilidade*. A partir destes princípios é possível explicitar a visão de aluno, isto é, o que se espera dos jovens, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória.

Assim, de acordo com o *Perfil dos Alunos* (Martins et al, 2017), estima-se que os jovens sejam capazes de tomar decisões fundamentadas nas situações do seu dia a dia, pensando de forma crítica e consciente; que sejam livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si e do mundo que os rodeia; que consigam atender à mudança num mundo

em constante transformação e que sejam solidários e justos, rejeitando a discriminação e a exclusão social.

Em relação aos valores pelos quais a cultura de escola se deve orientar destaca-se: a *responsabilidade e integridade*; a *excelência e exigência*; a *curiosidade, reflexão e inovação*; a *cidadania e participação* e a *liberdade*.

As áreas de competências apresentadas no *Perfil dos Alunos* (Martins et al, 2017) não assumem uma hierarquia interna entre as mesmas, isto é, são complementares. Como tal, em cada área curricular estão implicadas inúmeras competências teóricas e práticas.

No seguinte esquema, adaptado de Martins et al (2017), é possível observar as áreas de competências consideradas (**Figura 2**).



**Figura 2** Áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017)

De uma forma geral, constatamos que para uma abordagem à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento o docente necessita de conhecer e apropriar-se de diferentes documentos que possibilitam nortear a sua ação. Assim, evidenciamos a falta de um único guião pelo qual o profissional de educação se poderá seguir, com objetivos bem delineados e explícitos, como acontece com outras áreas curriculares. Acredita-se que, desta forma, não seria tão notório o desinteresse e desorganização dos docentes ao abordar esta componente curricular na sua sala.

Como pode, então, o profissional de educação abordar esta área curricular?

## 2.2. Abordagens para o desenvolvimento da Cidadania em contexto de sala

O profissional de educação apresenta um papel imprescindível enquanto docente desta área/componente curricular. Para além de ministrar os conteúdos tendo por base a relação entre eles e considerando o desenvolvimento integral do aluno enquanto cidadão, também deve ter em conta que a cidadania não se aprende através de “processos retóricos” ou de um “ensino transmissivo”, mas sim de acordo com as vivências das crianças (Monteiro et al, 2017).

Segundo as *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*, (DGE, 2018a), em qualquer ano de escolaridade o modelo de operacionalização do desenvolvimento desta área pressupõe uma vertente transversal “(...) na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar” e global em “(...) projetos de escola” (pp. 3-4).

Nesta ordem de ideias, todo o profissional de educação de *Cidadania e Desenvolvimento* tem de ter em consideração que os domínios a lecionar “(...) devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa” (Monteiro et al, 2017, p. 8), ou seja, deve ministrar os conteúdos privilegiando a relação entre eles e considerando o progresso integral do aluno, enquanto cidadão.

Assim, o desenvolvimento desta componente “(...) deve ser consolidado, de modo que as crianças e jovens, ao longo dos diferentes ciclos, experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania, em várias vertentes” (DGE, 2018, p. 5).

Para tal, é fulcral que os profissionais de educação sejam dotados de ferramentas que os auxiliem a proporcionar um ambiente de aprendizagem rico aos seus educandos. Um bom exemplo são os materiais didáticos que, segundo Bandeira (2009, p. 14), podem ser definidos “(...) como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”.

Na verdade, a utilização de materiais didático-pedagógicos em contexto de sala de atividades/aula é extremamente enriquecedora. Matos e Serrazina (1998, p. 193) afirmam que este tipo de recursos invoca os vários sentidos e são reconhecidos por um desenvolvimento dos educandos num contexto de “aprendizagem ativa”.

Ao trabalhar a cidadania com o recurso a materiais apelativos e metodologias ativas, os alunos demonstram-se mais atentos e motivados, proporcionando, assim, um maior envolvimento nas atividades e uma melhor compreensão dos conteúdos em questão.

Por outro lado, ao recorrer a este tipo de recursos o profissional de educação está a contribuir para o desenvolvimento de competências que se espera que os educandos

desenvolvam à saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente “manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas” (Martins et al, 2017, p. 29).

Um exemplo prático da utilização de materiais didático-pedagógicos é o jogo. Como defende Prada (2016), os jogos apresentam um enorme potencial como ferramentas de aprendizagem, pois promovem nos jogadores a capacidade de explorar de forma segura, falhar e, ainda, desenvolver experiências emocionais. De facto, a utilização de jogos na aprendizagem assegura a relação entre o brincar e a aprendizagem que tem vindo a ser observado em estudos de desenvolvimento infantil (2016).

No caso da Área de Formação Pessoal e Social e da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, e com vista a promover as competências sociais, é importante que o “espaço de interação do jogo” consiga apoiar a exploração e o fracasso das ações sociais. Para Padra (2016), a utilização de personagens com atividade socio emocional auxilia na concretização desse objetivo.

Os jogos podem ainda promover a autoestima e a motivação dos jovens, que apresentam uma função elementar no processo de aprendizagem e, portanto, deve ser promovida no decorrer do mesmo. De facto, como refere Mahomed (2018), para o educando, a motivação é considerada como uma parte fundamental na sua aprendizagem e, consequentemente, para o sucesso escolar.

Efetivamente, motivar os alunos é uma tarefa contínua que influencia a sua aprendizagem e o ensino. Contudo, importa ter em consideração que a motivação em contexto escolar se associa à motivação nas outras áreas disciplinares, “(...) uma vez que esta está ligada, muitas vezes, a tarefas árduas e obrigatórias que estão sujeitas a avaliações externas e às interações com os seus pares e, também, com o professor” (Mahomed, 2018, p. 5).

## **Capítulo III – Cidadania Ativa e Integração Curricular**

O *Relatório do Estudo para os Saberes Básicos no século XXI* (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) enfatiza a necessidade de uma cidadania ativa nas sociedades modernas que se pretendem abertas e democráticas. Todavia, de acordo com Fonseca (2015), a afirmação de cidadania ativa constitui um “pleonasm”, pois a própria cidadania já implica atividade.

O que poderá estar a desafiar esta eficácia? Será o facto de a cidadania continuar a estar submissa a uma educação convencional, como defendemos no enquadramento teórico, nos termos em que a concebem Peceguinha e Mata (2021)? A integração curricular, atendendo a que congrega várias esferas e dimensões, poderá ser uma excelente via para promover, efetivamente, a educação para a cidadania na sala.

Neste capítulo, discutimos e refletimos sobre o contributo da integração curricular na educação para a cidadania.

### **3.1. Educar para a Cidadania Ativa, o contributo da Integração Curricular**

Educar, tal como já foi discutido anteriormente, “(...) implica desde sempre uma relação intrínseca com a cidadania, e esta sempre constou, de forma mais ou menos explícita, nas políticas curriculares” (Fonseca, 2015, p. 216).

Neste sentido, considerando a mesma autora, e como já se refletiu, a educação para a cidadania tem apresentado enorme destaque no processo educativo. De facto, Fonseca (2015) afirma que a educação para a cidadania se assume como estratégia para a promoção de competências “axiológicas” e “éticas”, a partir do desenvolvimento moral e autónomo dos alunos, com o objetivo de “(...) os tornar mais conscientes, responsáveis e, consequentemente, mais interventivos na vida comunitária” (p. 216).

Em pleno século XXI, as necessidades da sociedade globalizada não coincidem com o desenvolvimento de uma educação para a cidadania focada na imposição de “normas” e “códigos de condutas”, mas sim numa educação que promova a autonomia moral dos alunos para que estes sejam capazes de resolver problemas de modo informado, crítico, reflexivo e responsável (Fonseca, 2015).

Considerando esta perspetiva, Fonseca (2015, p. 221) defende que para educar o cidadão do século XXI, proativo e responsável, será “(...) através de um processo de ensino aprendizagem integrado”.

Importa, então, compreender o que é a integração curricular. Serpa e Cabral (2015) afirmam que a integração curricular pode ser entendida de modo abrangente, assumindo qualquer relação entre as distintas áreas do currículo, seja a partir da multidisciplinaridade ou da transdisciplinaridade.

Esta relação também pode ser realizada, segundo as mesmas autoras, de uma forma mais precisa e exigente, quando se considera a conjugação de diferentes elementos curriculares, nomeadamente “(...) os contextos, os alunos e as conexões transdisciplinares dos conteúdos, assegurando aprendizagens significativas numa intervenção pedagógica que questiona o sentido e a utilidade do que se aprende” (Serpa & Cabral, 2015, p. 34).

Fonseca (2015) acrescenta ainda que a integração curricular promove um processo de ensino-aprendizagem mais harmonioso e significativo para todos os agentes educativos, isto é, profissionais de educação e alunos, permitindo que todos se sintam responsáveis pelo processo de formação.

Ainda, de acordo com a mesma autora (Fonseca, 2015), a integração curricular organiza-se sobre uma base “humanista”, “construtivista” e “crítica” do currículo que contribui para um processo de ensino-aprendizagem sustentado na resolução de problemas, desenvolvendo, deste modo, competências de cidadania ativa.

Para Beane (2003), à ideia de integração curricular estão implícitos dois propósitos: “Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens” (p. 94).

As autoras Serpa e Cabral (2015) estabelecem, ainda, a diferença entre interdisciplinaridade e integração curricular. Enquanto a primeira fortalece as relações entre as disciplinas, a segunda organiza o trabalho escolar através da vida dos jovens e da sua comunidade e “(...) de um conjunto de conteúdos que é necessário apreender de forma relacionada e coerente, deduzindo-se a negociação de aspetos a considerar na concretização curricular” (p. 36).

Assim, de acordo com as autoras (Serpa & Cabral, 2015), a integração curricular não abrange apenas a relação entre conteúdos de uma disciplina ou várias. Também determina uma ligação entre os distintos elementos do currículo, tanto a nível social e individual como a nível avaliativo, partindo da discussão e negociação do trabalho a desenvolver.

Importa, então, compreender de que forma a integração curricular contribui para a educação para a cidadania ativa. Santos e Gonçalves (2007) consideram fundamental a

valorização da cidadania no currículo, tanto a partir da sua introdução no plano de estudos, como reconhecendo a sua transversalidade, uma vez que esta área curricular deve integrar os objetivos de qualquer disciplina.

Deste modo, é imprescindível que os profissionais de educação organizem a sua ação promovendo situações de partilha, de solidariedade, de desenvolvimento do pensamento crítico e de sentido de pertença à escola e à comunidade.

Em conformidade com Fonseca (2015), a perspetiva globalizadora do conhecimento e da resolução de problemas, associada ao projeto curricular integrado, admite um processo de ensino-aprendizagem no qual o jovem é reconhecido “(...) como alguém que tem de desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento, que tem *obligatio* (...)” (p. 221). Isto significa que está comprometido a atender, de modo abrangente, às situações adversas que surgem no seu dia a dia, agindo como um cidadão ativo na escola e em contexto de turma.

Ao analisar as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), compreende-se que as aprendizagens a promover são transversais a todas as outras áreas de conteúdo. De facto, os próprios autores (2016) defendem que a Área de Formação Pessoal e Social, apesar de possuir conteúdos próprios, está estreitamente ligada com todas as outras áreas de conteúdo. Assim, as aprendizagens são desenvolvidas progressivamente, possibilitando a realização de projetos que as mobilizam de forma articulada e globalizante, iniciando-se na Educação Pré-Escolar e continuando ao longo da vida.

No 1.º CEB, o mesmo se sucede. Através de uma breve observação do *quadro 1*, anteriormente apresentado, é facilmente visível a articulação dos domínios a desenvolver com as restantes áreas curriculares. A partir de uma questão base e recorrendo-se da integração curricular, o docente tem a possibilidade de tornar a sua ação educativa integradora, fomentando uma aprendizagem mais significativa para todos os alunos.

Apesar da riqueza que a integração curricular proporciona à educação para a cidadania ativa e responsável, de acordo com o estudo de Fonseca (2015), conclui-se que os profissionais de educação não recorrem com frequência a esta estratégia no processo educativo de cidadania.

Contudo, a mesma autora (Fonseca, 2015) afirma que o projeto curricular integrado não é uma estratégia privilegiada na promoção da cidadania ativa apenas para os alunos, mas também para os profissionais de educação. Estes ao colaborarem e negociarem com a escola, traçam uma prática educativa que vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. Desta forma, a utilização desta estratégia no

processo de ensino-aprendizagem requer uma atitude de compromisso e de responsabilidade por parte dos docentes.

Também a escola assume um papel imprescindível na promoção de uma cidadania ativa, que se pretende integrada e transversal. De facto, Trindade e Cosme (2019) afirmam que, atualmente, em Portugal, vive-se um tempo marcado por múltiplos desafios, sendo um deles a construção de uma escola mais “inclusiva” e “democrática”.

Isto é, uma escola que consiga certificar que todos os alunos, apesar das suas particularidades e condições de vida, possam ter acesso às “informações”, “instrumentos” e “procedimentos”, com o propósito de desenvolverem competências e atitudes que lhes permitam tornar-se cidadãos capazes, nos diferentes momentos do seu dia a dia.

Conclui-se, deste modo, que a educação para a cidadania ativa requer um trabalho conjunto de todos: alunos, professores, instituições, família, sociedade e estratégias. A integração curricular é uma destas estratégias que possibilita dotar os jovens de ferramentas úteis para a resolução dos problemas do seu dia a dia e para a tomada de decisões, enquanto futuros cidadãos proativos, responsáveis e participativos na vida da comunidade, cientes dos seus direitos e deveres.

## Capítulo IV – Percurso e opções metodológicas

Ao analisar as ideias anteriormente apresentadas, baseadas nos diferentes autores, conclui-se que a educação do século XXI exige uma mudança na forma como os profissionais de educação formam os seus educandos. É neste sentido que emerge a importância da construção da sala como um espaço de cidadania ativa, com o intuito de contribuir para a formação de futuros cidadãos proativos e participativos na sociedade com capacidade crítica, reflexiva e de resolução de problemas face aos novos desafios da contemporaneidade.

Considerando que os profissionais de educação têm a consciência da importância em tornar a sua sala num espaço aberto, de debate e reflexão, pode-se assumir que recorrem à cidadania diariamente na lecionação. Na incerteza do desenvolvimento desta componente do currículo, a questão que se coloca neste Relatório passa por compreender se, de facto, os professores/educadores criam e implementam uma ação educativa, de forma integradora e integrada, transformando a sala num espaço de cidadania ativa em construção.

Neste capítulo, apresentam-se os objetivos delineados para o Relatório e os centrados nas aprendizagens das crianças e dos alunos. Em seguida, identificam-se as metodologias utilizadas, fazendo referência aos métodos de recolha e tratamento de dados, bem como às questões éticas que foram asseguradas no decorrer da investigação.

### 4.1. Objetivos

Atendendo ao tempo disponibilizado para a prática pedagógica nos contextos de estágio, apresentam-se, de seguida, os objetivos que auxiliaram a orientar esta mesma prática, bem como toda a investigação que se desenvolveu. Os objetivos recaem em duas perspetivas, nomeadamente os objetivos do Relatório e os centrados nas aprendizagens dos educandos.

Importa salientar que a formulação destes objetivos tem por base alguns pressupostos apresentados nos vários documentos orientadores, nomeadamente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017), na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al, 2019) e nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva et al, 2016).

#### **4.1.1. Objetivos do Relatório**

Atendendo a que a temática escolhida se centra na sala como um espaço de cidadania ativa em construção, delineou-se o seguinte conjunto de **objetivos do Relatório**, que podem também ser entendidos como centrados na prática de docente, enquanto investigador reflexivo (Schön):

- Observar o grupo de crianças/alunos dos Estágios Pedagógicos I e II, com o intuito de os caracterizar e compreender as suas necessidades, dificuldades, interesses e particularidades;
- Planificar e intervir de forma integrada, tendo em consideração as necessidades das crianças/alunos e usufruindo da transversalidade da Área de Formação Pessoal e Social e da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento;
- Conceber e implementar um processo educativo que favoreça, de forma integradora e integrada, o desenvolvimento da cidadania ativa dentro da sala de atividades/aula;
- Promover espaços e experiências educativas que potenciem a construção da consciência cidadã das crianças/alunos;
- Construir recursos educativos e pedagógicos que potenciem o seu desenvolvimento enquanto cidadãos autónomos;
- Compreender, através de perceções e representações, se os educadores/professores potenciam a sala de atividades/aula como um espaço de cidadania ativa;
- Conhecer as conceções e representações de cidadania das crianças/alunos;
- Avaliar e refletir sobre as práticas educativas concretizadas no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, considerando o seu impacto no desenvolvimento da consciência cidadã das crianças/alunos.

#### **4.1.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das/os crianças/alunos**

Considerando os propósitos do presente Relatório e a natureza pedagógica que apresenta, elencam-se os seguintes **objetivos centrados na aprendizagem das crianças/alunos**:

- Conhecer os seus direitos enquanto criança e cidadão;
- Respeitar o outro, as suas diferenças e opiniões, assumindo uma atitude de partilha e responsabilidade social;

- Resolver situações/problemas da sua sala de atividades/aula de forma autónoma e responsável;
- Avaliar a eficácia das estratégias encontradas para a resolução das situações/problemas da sala de atividades/aula, de forma a desenvolver a sua consciência cívica e cidadã;
- Participar nas decisões relativas ao seu processo de aprendizagem, cooperando com os outros;
- Compreender a importância de ser um sujeito/cidadão ativo em contexto sala de atividades/aula e na comunidade.

## **4.2. Metodologia**

De acordo com os objetivos delimitados para o respetivo Relatório importa identificar o paradigma que permita dar resposta às finalidades do mesmo. Deste modo, a utilização de um paradigma qualitativo/interpretativo permite-nos obter dados de tipo narrativo, no qual o investigador é o principal “instrumento de medida” e o objetivo é o de alcançar uma “visão holística” do estudo (Denzin e Lincoln, 1994, citado por Coutinho, 2006).

A expressão “investigação qualitativa”, segundo Bodgan e Biklen (1994), é utilizada de forma genérica, uma vez que engloba várias estratégias de investigação que compartilham certas características. Deste modo, neste estudo, optou-se por uma investigação descritiva, visto que a recolha de dados se realizou em palavras ou imagens, ao invés de números (Bodgan & Biklen, 1994).

Por outro lado, o estudo também apresenta laivos de uma investigação-ação. De acordo com Elliot (1993, citado por Coutinho, 2019), este tipo de investigação pode ser definido como o estudo de uma “situação social” que tem como finalidade aperfeiçoar a “qualidade de ação”.

Assim sendo, e considerando a temática deste Relatório, em ambos os Estágios Pedagógicos pretendeu-se desenvolver uma metodologia ativa em contexto de sala de atividades/aula, com o propósito de contribuir para a formação de futuros cidadãos ativos. De acordo com Moran (2018, p. 39), este tipo de metodologias dá destaque “(...) ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor (...)”.

Em relação às técnicas de recolha de dados, de entre as várias inseridas na investigação qualitativa, no caso deste estudo, recorreu-se à observação naturalista, direta, com ou sem registos no momento, e participada, à redação de um diário de bordo para cada contexto de prática educativa e à realização de entrevistas a crianças, alunos e docentes, neste caso duas educadoras de infância e uma professora do 1.º CEB.

Coutinho (2019) afirma que, a partir da observação, é possível registar “atividades”, “comportamentos” e “características físicas”, sem a influência da vontade e da capacidade do outro. Neste sentido, tendo em conta que a investigação ocorreu em contexto de estágio, esta técnica de recolha de dados foi imprescindível, para o conhecimento dos diferentes contextos pedagógicos, desde as crianças/alunos ao espaço escolar e meio envolvente. Ainda, a observação, permitiu a identificação de variados aspetos que nos auxiliaram a intervir de forma ativa e eficaz nestes mesmos contextos, visando a sua melhoria.

Em conformidade com a mesma autora (Coutinho, 2019), a participação do investigador na circunstância social em estudo, depende do envolvimento do observador. Neste caso, privilegiou-se uma observação participante, adotando um “papel ativo” e atuando como mais um membro do grupo em observação. Assim foi possível obter uma perspetiva de *insider* do grupo, sem afastar a credibilidade da investigadora (Angrosino, 2012, citado por Coutinho, 2019).

Para além disso, a construção de um diário de bordo, organizado por dias de prática educativa, apresentou um papel fundamental, para as reflexões realizadas sobre as atividades desenvolvidas em ambos os contextos de estágios, onde se elencaram limitações e situações-problema que surgiram, entre outros aspetos observáveis.

As notas de campo que integram o diário de bordo assumiram dois tipos, as descritivas e as reflexivas. Em relação às primeiras, descreveram-se os espaços, o ambiente e as características das crianças/alunos, de modo preciso e minucioso, fazendo referência às suas falas e atitudes. As reflexivas abrangeram preocupações e sentimentos do investigador, bem como ideias e impressões que foram formadas a partir dos dados observados (Coutinho, 2019).

Ainda, como complemento a este diário de bordo, destaca-se a formulação de memorandos, em conjunto com as orientadoras cooperantes e o par pedagógico, que auxiliaram na identificação de aspetos a melhorar, dificuldades, aspetos positivos e a ocorrência de alterações, tendo em conta as planificações elaboradas. Os registos audiovisuais, com a devida autorização dos intervenientes, também foram utilizados para

a recolha de dados e, inclusive, para o registo das atividades desenvolvidas e respetiva reflexão.

As entrevistas serviram para recolher informações que não foram possíveis de obter ou verificar a partir das observações realizadas. Coutinho (2019) afirma que o objetivo das entrevistas é o de clarificar a perspetiva dos participantes, o modo como refletem, compreendem ou esclarecem o seu comportamento no contexto da investigação.

Segundo o que é referido por Amado e Ferreira (2013, pp. 211-212), a entrevista semiestruturada “[é] uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo”.

Deste modo, concretizaram-se entrevistas não estruturadas às crianças/alunos envolvidos nos Estágios Pedagógicos I e II, que foram conduzidas em pequeno grupo, de modo informal. No caso do Estágio Pedagógico I, considerando a faixa etária das crianças, recorreram-se a dois fantoches, uma vaca e um leão, que foram ao encontro dos seus interesses, com o intuito de criar um ambiente seguro e confortável para as crianças. No 1.º CEB, não se sentiu a necessidade de utilizar nenhum tipo de material. Como os alunos frequentavam o 4.º ano, optou-se por explicar-lhes que seriam entrevistados, associando a contextos próximos aos alunos, por exemplo como observavam na televisão.

O objetivo geral das entrevistas concretizadas às crianças/alunos foi compreender as perceções e representações das crianças/alunos acerca da sua ação cidadã na sala, enquanto um espaço de cidadania ativa em construção.

Em relação ao Estágio Pedagógico I, em virtude do modelo pedagógico, Movimento da Escola Moderna, adotado pela orientadora cooperante e à faixa etária das crianças, delineararam-se os seguintes objetivos para as entrevistas: compreender a liberdade de decisão e escolha das crianças no dia a dia do Jardim de Infância; (re)conhecer a capacidade de resolução de problemas das crianças e compreender a apropriação, ou não, dos dispositivos da sala de atividades para a resolução de problemas e a tomada de decisão.

No Estágio Pedagógico II, considerando a idade dos alunos, averiguaram-se outras ideias relativas à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Nestas entrevistas, definiram-se como objetivos: compreender as preferências curriculares dos alunos; conhecer as conceções e representações do conceito de cidadania; identificar quais as estratégias/atividades que os alunos preferem adotar no desenvolvimento da

cidadania; identificar os seus gostos e interesses, associados à componente curricular de cidadania; compreender a sua posição perante a cidadania para os Direitos Humanos e reconhecer a representação que têm de si, enquanto cidadãos, em termos de valores próprios, como por exemplo a responsabilidade.

Inicialmente, esperava-se concretizar esta técnica de recolha de dados no princípio e no fim da prática educativa, com o intuito de compreender a evolução das crianças/alunos e o impacto da ação educativa da estagiária nos mesmos. Todavia, devido à limitação do tempo disponibilizado, não foi possível aplicar as entrevistas como previsto, sendo que as crianças da Educação Pré-Escolar apenas foram entrevistadas uma vez, em pequenos grupos, no decorrer da prática educativa.

Também foram aplicadas entrevistas semiestruturadas aos educadores e professores envolvidos nos Estágios Pedagógicos I e II, com o intuito de compreender, através das suas perceções, de que forma concebiam e organizavam a sua sala como um espaço privilegiado para a construção de uma cidadania ativa. Importa salientar que, tanto para as entrevistas realizadas aos educandos, como para aquelas concretizadas junto dos profissionais de educação, elaboraram-se guiões de entrevista. Em conformidade com Amado e Ferreira (2013), a elaboração de guiões de entrevista (**cf. Apêndice I**) contribui para a garantia e validação desta técnica de recolha de dados.

No caso das entrevistas direcionadas aos docentes procedeu-se à legitimação da entrevista com a elaboração de algumas questões relacionadas com a preservação da identidade e de informações adicionais acerca do estudo. No fim das entrevistas concretizou-se a validação do guião de entrevista.

No decorrer de toda a investigação, atendeu-se a diversos cuidados éticos sendo estes: a clarificação dos objetivos da investigação junto dos participantes; a salvaguarda da participação voluntária; a garantia da confidencialidade das informações partilhadas e do anonimato das crianças/alunos, educadores/professores e instituições; a não distorção dos dados ou resultados por não se concordar com eles; a concretização do consentimento informado (**cf. Apêndice II**), no caso dos docentes, e de uma autorização de concretização das entrevistas (**cf. Apêndice III**), no caso dos alunos, e a comunicação dos resultados aos participantes do estudo.

Considerando que se optou por uma investigação qualitativa e assumindo as técnicas de recolha de dados anteriormente referidas, o método utilizado para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo. Em conformidade com Esteves (2006), a expressão “análise de conteúdo” é empregue para caracterizar um conjunto de técnicas exequíveis

para o tratamento de informação recolhida. De acordo com a mesma autora (2006), na análise de conteúdo, os dados podem ser de “origem” e “naturezas” variadas. Assim sendo, através deste método de tratamento dos dados pretende-se sintetizar e organizar toda a informação recolhida.

Deste modo, elaboramos um sistema de categorias (**Quadro 2**) constituído por seis dimensões que se especificam em doze categorias e que representam o mapa concetual e de significado de informação recolhida através dos procedimentos metodológicos.

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>
<b>Conceção de cidadania</b>	Cidadania ativa
	Cidadania passiva
<b>Finalidades da educação para a cidadania</b>	Instrutiva
	Desenvolvimental
<b>Intencionalidade</b>	Planificada
	Espontânea
<b>Gestão curricular de educação para a cidadania</b>	Integrada
	Disciplinar
<b>Avaliação de educação para a cidadania</b>	Contínua
	Sumativa
<b>Estratégias de ensino-aprendizagem da educação para a cidadania</b>	Informativo-instrutivas
	Exploração reconstrutiva
<b>Promoção da educação para a cidadania na prática futura</b>	Pretende promover
	Não pretende promover

**Quadro 2** Sistema de categorias

Após a apresentação do quadro anterior (**Quadro 2**), que apoia o presente estudo, importa explicitar cada uma das suas dimensões, com o intuito de tornar perceptível e compreensível os sentidos e significados atribuídos a cada parte deste sistema categorial.

Relativamente à primeira dimensão, *conceção de cidadania*, pretende-se conhecer como é que os participantes definem “cidadania”, se como uma participação ativa e consciente nas decisões da sociedade (*cidadania ativa*) ou simplesmente como o cumprimento de regras e direitos cívicos (*cidadania passiva*).

Através da segunda dimensão, *finalidades da educação para a cidadania*, objetiva-se entender como é que os profissionais de educação concebem este processo educativo, se como um modo de proporcionar a instrução de regras e direitos cívicos (*instrutiva*) ou como uma forma de promover uma cidadania ativa e responsável (*desenvolvimental*).

A partir da terceira dimensão, *intencionalidade*, pretende-se compreender se os profissionais de educação promovem a educação para a cidadania de modo planejado e estruturado (*planejada*) ou se o concretizam de modo espontâneo, rentabilizando as situações de conflito que surgem no dia a dia (*espontânea*).

A dimensão *gestão curricular de educação para a cidadania* reporta-se à necessidade de entender como é que os profissionais de educação concebem e desenvolvem, na prática, uma educação para a cidadania. Se a educação para a cidadania é organizada como um alicerce estruturante do currículo, sendo que o processo educativo deve ser realizado transversalmente e com a participação de todas as áreas disciplinares e não disciplinares (*integrada*) ou se é concebida de modo estanque e isolado em cada disciplina, destacando principalmente a Área de Formação Pessoal e Social e a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (*disciplinar*) (Fonseca, 2012).

Em relação à quinta dimensão, *avaliação de educação para a cidadania*, perspetiva-se compreender se os profissionais de educação concretizam uma avaliação contínua e gradual da educação para a cidadania (*contínua*) ou se apenas a avaliam no final do período (*sumativa*).

A partir da sexta dimensão, *estratégias de ensino-aprendizagem de educação para a cidadania*, pretende-se entender de que modo os profissionais de educação promovem a educação para a cidadania, ou seja, se utilizam estratégias que visam a transmissão direta e o treino de competências (*informativo-instrutivas*) ou se recorrem a estratégias que privilegiam o desenvolvimento moral autónomo das crianças/alunos (*exploração reconstrutiva*).

Por fim, a sétima e última dimensão, *promoção da educação para a cidadania na prática futura*, tem como intuito averiguar se os profissionais de educação vão continuar a promover, ou não, a educação para a cidadania na sua prática profissional.

## **Capítulo V – Caracterização dos Contextos Educativos**

Neste capítulo apresentam-se os contextos educativos no qual se desenvolveram as práticas educativas relativas ao Estágio Pedagógico I e ao Estágio Pedagógico II.

Para cada nível de ensino, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, caracterizam-se os contextos, nomeadamente o meio envolvente, a escola, a sala e o grupo de crianças/turma.

O conhecimento dos contextos no qual se concretizaram os estágios foram fundamentais para as decisões pedagógicas adotadas, no decorrer de toda a prática educativa.

### **5.1. Educação Pré-Escolar**

#### **5.1.1. Caracterização do meio envolvente**

O meio envolvente à instituição apresenta um papel fundamental enquanto espaço potenciador e enriquecedor de aprendizagens. De facto, “A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão (...)” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 85).

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico I situa-se na costa norte da cidade de Ponta Delgada, num espaço geográfico com características urbanas e rurais. Devido a estas particularidades, destaca-se a sua proximidade a uma Quinta Pedagógica e a *ateliers* associados a atividades do setor secundário, nomeadamente a marcenaria e a carpintaria.

Nas imediações do espaço escolar encontram-se, ainda, diversas superfícies comerciais, espaços de educação e de cultura e valorização do património local, mais precisamente um museu. A visita a estes locais revela-se extremamente importante, considerando que possibilita à criança “Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 42).

#### **5.1.2. Caracterização da escola**

De acordo com as OCEPE “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...)” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 23).

A instituição escolar, onde se desenvolveu o Estágio Pedagógico I, orienta-se a partir dos princípios pedagógicos e organizativos do Projeto Educativo da Escola da Ponte, no distrito do Porto, do Movimento da Escola Moderna e do Projeto Âncora, no Brasil.

No ano letivo 2021/2022, segundo o *Projeto Educativo de Escola*, encontravam-se matriculados cinquenta e sete educandos dos três aos doze anos de idade. A oferta letiva da instituição engloba a Educação Pré-Escolar, o 1.º CEB e o 2.º CEB. Neste sentido, a instituição contava com uma sala de Educação Pré-Escolar constituída por vinte e uma crianças, uma sala do 1.º e 2.º ano de escolaridade composta por dezassete alunos e uma sala do 3.º ao 6.º ano frequentada por dezanove discentes.

Em relação aos recursos humanos, integravam o quadro escolar duas educadoras de infância, sete professores, distribuídos pelo 1.º e 2.º Ciclo, e três assistentes operacionais, sendo que dois deles encontravam-se em regime de programa.

A nível das infraestruturas da escola, mais precisamente do espaço interior, existiam diversas zonas onde foi possível afixar os trabalhos desenvolvidos pelas e com as crianças, com o intuito de partilhá-los com os restantes membros da comunidade escolar e valorizar o seu trabalho. Alguns exemplos são um mural, que se localizava na entrada do edifício, e o *atelier* dos trabalhos manuais instalado na Sala Multiusos.

De facto, a Sala Multiusos era um espaço enriquecedor que funcionava como refeitório, com capacidade para cinquenta e sete crianças, e CATL, após o término das atividades letivas. Também era utilizada para a Oficina de Música. O palco, onde decorria a “roda” e alguns espetáculos e dramatizações, foi fundamental para a realização de momentos destinados à Educação Física, nos dias em que as condições meteorológicas não permitiam a sua realização no espaço exterior.

A escola integrava, ainda, uma pequena biblioteca, onde se encontravam diversos livros ordenados, tendo em conta a temática. Importa referir que estes eram catalogados e, posteriormente, organizados pelas próprias crianças.

O espaço exterior ao edifício era amplo e composto por vários equipamentos e materiais construídos pelas crianças e pelas suas famílias, como por exemplo casas em madeira e baloiços elaborados com pneus de carros. O campo de futebol, próximo ao edifício, foi crucial para a concretização dos momentos destinados à Educação Física, com atividades como a Ioga e outras que envolviam corrida e jogos de equipa.

Considerando a sua ação e desenvolvimento, a instituição escolar reunia quatro prémios relativos à sustentabilidade e encontrava-se a desenvolver projetos, como o *Projeto Cultural de Escola* composto por um plano de ação que visava promover as Expressões Artísticas, principalmente o desenho e a pintura, através de atividades, como visitas de estudo e workshops com diferentes artistas.

### 5.1.3. Caracterização da sala

#### Organização do espaço

Em conformidade com os autores (Lopes da Silva et al, 2016), a consciência do espaço e das suas potencialidades é fundamental para o desenvolvimento da autonomia da criança e do grupo. É importante que a criança saiba como este se organiza e deve ser utilizado, envolvendo-se em todas as decisões a realizar nesse espaço. De facto, “Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 26).

A sala da Educação Pré-Escolar, na qual se concretizou o Estágio Pedagógico I, situa-se no edifício principal da instituição escolar, próxima das casas de banho e da zona dos cabides, onde as crianças arrumavam os seus bens pessoais. Na porta da sala e nas paredes próximas encontravam-se afixados trabalhos desenvolvidos pelos educandos. Este aspeto apresentou uma enorme vantagem, uma vez que os pais e os restantes colegas podiam visualizar e conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido pelas crianças da Educação Pré-Escolar.

No interior, tal como consta na planta da sala (**cf. Apêndice IV**), encontrava-se uma casa de banho, que servia de apoio à sala e que estava adaptada ao tamanho e necessidades das crianças. A sala estava equipada com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, que serviam de apoio às áreas na qual estava dividida. Caso fosse necessário para a realização de alguma atividade, como por exemplo o Ioga, estes equipamentos eram de fácil deslocação.

O espaço organizava-se em dez áreas: Área do Faz de Conta; Área dos Jogos de Mesa; Área dos Jogos de Tapete de Chão; Área dos Jogos de Grupo; Área da Biblioteca; Área da Escrita; Área do Computador; Área das Ciências, Natureza e Experiências; Área dos Projetos e a Área das Artes que englobava a pintura, a plasticina, o recorte e a colagem e a recicloteca. Importa referir que devido à dinâmica de trabalho utilizada nesta sala, em qualquer momento, podiam ser criadas novas áreas. Ademais, em cada área existia um cartão com a indicação de quantos(as) meninos(as) podiam trabalhar, em simultâneo, e com o respetivo espaço para a colocação da sua fotografia.

Através do Mapa das Áreas constatava-se quais eram as mais procuradas pelo grupo. Observou-se que a Área do Faz de Conta, a Área dos Jogos de Tapete de Chão e a Área dos Jogos de Mesa eram as mais valorizadas pelas crianças. Nas duas primeiras

áreas, acredita-se que isto acontecesse pelo facto de os educandos desta sala se encontrarem numa faixa etária na qual o jogo simbólico é privilegiado.

A Área das Ciências, Natureza e Experiências e o espaço do recorte e colagem, que estava incluído na Área das Artes, eram as menos procuradas pelo grupo. Entendemos que a primeira área, Área das Ciências, Natureza e Experiências, era pouco procurada pelas crianças porque exigia a presença de um adulto e o enriquecimento da zona com materiais adequados à sua exploração. As razões da pouca procura da segunda área, Área das Artes, mais precisamente o espaço do recorte e colagem, prendem-se, no nosso entender, com a falta de motivação que o grupo sentia em trabalhar naquele espaço.

De uma forma geral, todas as áreas estavam bem organizadas e enriquecidas com diversos materiais, jogos e livros, que eram de fácil acesso às crianças. O facto de, na maioria das áreas, existir um inventário foi um aspeto extremamente positivo, pois permitia às crianças conhecerem os materiais daquelas áreas, facilitando a sua arrumação.

O mesmo se sucedeu com a legenda elaborada para os livros presentes na Área da Biblioteca. Desta forma, o grupo facilmente identificava qual o género da obra e colocava-o corretamente no seu lugar. A Área da Escrita era dotada de diversos materiais que permitiam desenvolver a abordagem à leitura e escrita, tais como ímanes e molas com letras e números.

A Área do Computador apresentava uma enorme vantagem nesta sala de Educação Pré-Escolar. Considerando que nesta metodologia de ensino o trabalho de projeto é apreciado e valorizado, a presença de um computador neste espaço possibilitava que as crianças investigassem e recolhessem a informação necessária para a concretização dos seus trabalhos. Desta forma, adquiriram competências de pesquisa, organização e síntese da informação, bem como autonomia no processo de investigação.

Para além disto, a presença deste equipamento na sala de atividades possibilitou desenvolver um jogo *online* que abordasse a exploração de diferentes valores, despertando a atenção das crianças para estas questões éticas e morais.

A Área das Artes era extremamente rica, uma vez que possuía diversos materiais, como tintas, plasticina, jornais, revistas e objetos de carácter reciclável. A Área dos Jogos de Mesa era muito completa, sendo que alguns materiais englobavam temas do Método de Singapura e os restantes estavam organizados e catalogados por idades.

Na parte superior da estante onde se localizavam estes jogos, encontravam-se afixados cartões com os números até vinte e um comboio do alfabeto, que permitiam a consulta autónoma, sempre que surgissem dúvidas, por exemplo na escrita do dia do mês.

### Organização do tempo

A escola privilegia os interesses, necessidades e escolhas dos educandos, dando-lhes a oportunidade de gerirem o seu tempo. Efetivamente, segundo o que consta nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016, p. 27), “Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças”. Neste sentido, o grupo desenvolveu um dispositivo denominado de “Agenda Semanal”, onde era possível visualizar as suas rotinas.

As atividades letivas tinham início às 9h00, onde decorria o momento do acolhimento no tapete até, sensivelmente, por volta das 9h30/9h45. As rotinas diárias começavam nesta hora, nomeadamente a leitura do Diário de Grupo e a elaboração do Plano Diário, onde se decidia o que seria concretizado no respetivo dia. Além disso, as crianças tinham a oportunidade de partilhar opiniões, sugestões ou novidades com o grupo. Para tal, deviam inscrever-se no dispositivo “Mostrar, Contar e Escrever”.

Após este momento, os meninos dirigiam-se ao Mapa das Áreas e escolhiam aquelas na qual pretendiam dedicar-se durante a manhã, em trabalho autónomo ou na concretização de atividades/projetos que estivessem em desenvolvimento. Por volta das 10h15, o grupo procedia à higienização das mãos, lanchando pelas 10h30. Às 11h00, as crianças retomavam as atividades que estavam a ser desenvolvidas ou iniciavam uma nova, caso a primeira já se encontrasse concluída. Às 11h40 decorria o momento das Comunicações, onde comunicavam o que concretizaram no decorrer da manhã.

A hora de almoço perdurava das 12h00 às 13h00, sendo que as atividades do período da tarde variavam consoante o dia da semana e eram, maioritariamente, em grande grupo. Alguns exemplos: a Hora do Conto, o Ioga, a Educação Física, a Música, a escrita coletiva, os jogos matemáticos, entre outros. Na tarde de sexta-feira decorria a reunião de Conselho de Cooperação Educativa (CCE), na qual se lia e avaliava o Diário de Grupo, bem como o Plano Diário do presente dia, e se planificava para a semana seguinte. Este era um espaço privilegiado para a resolução de problemas que surgissem durante a semana, com o objetivo de encontrar soluções através da colaboração de todos, contribuindo para a construção da convivência democrática das crianças.

As atividades letivas terminavam às 15h00, sendo que a partir desta hora algumas crianças frequentavam o CATL, até às 18h30, onde eram desenvolvidas várias atividades de enriquecimento curricular. Os tutores apoiavam os momentos destinados ao lanche da manhã, recreio e almoço, com o intuito de monitorizar as relações interpessoais e intencional pedagogicamente as situações de aprendizagens ocasionais.

#### 5.1.4. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era composto por vinte e uma crianças, sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (**tabela 1**).

**Tabela 1** Frequência na Educação Pré-Escolar do grupo de crianças do Estágio Pedagógico I

Idades	Género	Frequência na Educação Pré-Escolar		Total
		1. <sup>a</sup> vez	Já frequentava	
3 anos	Feminino	3	0	5
	Masculino	2	0	
4 anos	Feminino	0	4	8
	Masculino	0	4	
5 anos	Feminino	0	2	6
	Masculino	0	4	
6 anos	Feminino	0	1	2
	Masculino	0	1	
<b>Total</b>		5	16	21

No grupo não existia nenhuma criança que apresentasse Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto, um menino em particular detinha algumas dificuldades na fala e já possuía acompanhamento fora da instituição, a esse nível. Ainda, foi realizado um rastreio, com a terapeuta da fala, para perceber quais as crianças que necessitariam de apoio nesta área. Algumas foram sinalizadas para uma avaliação mais completa, por vários motivos, desde a dificuldade em pronunciar os dígrafos, como o “lh”, às pausas e repetição de palavras aquando da formulação de frases.

Importa salientar que uma menina desta sala utilizava uma prótese abaixo do joelho direito. De acordo com a informação transmitida pelos encarregados de educação esta criança não necessitava de qualquer cuidado especial devido a esta condição.

As crianças desta sala já eram capazes de realizar diversas atividades e desenvolver determinados conhecimentos nas áreas, domínios e subdomínios de conteúdos presentes nas OCEPE.

Na Área da Formação Pessoal e Social constatou-se que as crianças eram capazes de reconhecer as suas características próprias e as dos outros, sabendo distingui-las. Além disso, conseguiam comunicar consoante as suas necessidades (“Quero ir à casa de banho”, “Tenho fome”) e expressar as suas emoções e sentimentos e a dos outros.

De uma forma geral, as crianças eram participativas, uma vez que auxiliavam na planificação das atividades e partilhavam ideias, gostos, novidades, trabalhos e materiais com o grupo. Para tal, apropriavam-se dos diversos dispositivos existentes na sala, como por exemplo o “Diário de Grupo”, onde escreviam o seu nome nas colunas “Não gostámos” ou “Gostámos”, sendo que posteriormente discutiam os assuntos, no “Mostrar, Contar e Escrever” e nas “Comunicações”. Também resolviam diferentes problemas, encontrando soluções e formas de ultrapassar os obstáculos autonomamente.

Os alunos que já frequentavam a instituição escolar no ano letivo anterior demonstravam-se, naturalmente, mais autónomos, visto que já dominavam os dispositivos presentes na sala e com o recurso ao “Mapa das Áreas”, escolhiam a área onde queriam trabalhar sem auxílio e posteriormente avaliavam, no mapa, o seu trabalho.

Outros momentos em que se constatou a autonomia das crianças foi na realização de tarefas básicas do dia a dia, por exemplo quando se sujavam no recreio eram capazes de se vestir sozinhos, no momento das refeições eram independentes, sendo que após a refeição arrumavam os seus talheres e os recipientes usados. Quando se encontravam no exterior a brincar conheciam as regras de segurança de utilização dos equipamentos presentes.

Ainda, este grupo apresentava uma enorme capacidade de entreaajuda, principalmente os mais velhos que atendiam as necessidades das crianças mais novas, auxiliando-as. O facto de a sala ser heterogénea é um ponto forte, uma vez que permitiu desenvolver as relações interpessoais e valores como a solidariedade e a empatia.

As crianças conseguiam exprimir os seus gostos e preferências, por exemplo quando escolhiam jogos para a realização do Plano de Aula de Educação Física. Também sentiam necessidade em mostrar e comunicar o que descobriam e aprendiam, indicando a sua opinião. Este aspeto era constatado, principalmente, após o momento das Comunicações em que tinham a oportunidade de avaliar o trabalho apresentado pelos colegas, sendo que a maioria proferia “Gostei muito do teu trabalho”.

De uma forma geral, todas as crianças apresentavam vontade em experimentar atividades novas, propondo-as. Contudo, existiam alguns meninos e meninas que tinham dificuldade em falar para o grupo, devido à sua timidez. Em alguns casos, foi possível constatar uma evolução neste aspeto, considerando que as crianças se propunham a apresentar os seus trabalhos no momento destinado às Comunicações.

Era notório que em quase todas as crianças, existia dificuldade em gerir as suas frustrações e insucessos, principalmente em momentos de jogo. Quando perdiam, acabavam por desistir, afastando-se do grupo e isolando-se.

Nos momentos de atividade em grande e pequeno grupo, em geral, os meninos contribuíam ativamente para a sua conclusão. Em momentos de partilha, como era o caso das Comunicações, as crianças conseguiam explicar o que aprendiam. Constatou-se que tanto rapazes como raparigas brincavam na Área do Faz de Conta, demonstrando que não existem áreas específicas para cada género.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente ao Domínio da Educação Física, o grupo demonstrava interesse pelas atividades físicas. Acredita-se que este aspeto se devia, em parte, à presença de equipamentos, no recreio, que implicavam movimento, perícia e manipulação. Ademais, o gosto pela Educação Física era constatado quando se propunham a realizar o Plano de Aula, no qual selecionavam jogos que apreciavam. Respeitavam as regras dos jogos cooperando entre si, sempre que necessário. No entanto, como já foi referido anteriormente, muitos meninos e meninas não aceitavam a situação de ganhar ou perder.

O controlo dos movimentos de perícia e manipulação, como o agarrar ou lançar, variavam de acordo com o desenvolvimento de cada criança e a sua faixa etária. Por exemplo, num jogo em que os meninos tinham de lançar a bola um para o outro, constatou-se que as crianças mais novas, com 3 anos, recebiam a bola abraçando-a ao seu corpo, sendo que as mais velhas já eram capazes de recebê-la com as duas mãos. O mesmo se sucedeu com o andar ao pé-coxinho, sendo que as crianças mais velhas já eram capazes de o fazer.

O Domínio da Educação Artística, nomeadamente o Subdomínio das Artes Visuais e da Música, era extremamente apreciado por este grupo. Em diversas atividades, as crianças recorriam à Expressão Plástica, de forma espontânea e criativa, em desenhos, pinturas, recorte e colagem e na zona da recicloteca. Crê-se que a riqueza de materiais da sala e a sua acessibilidade contribui para este interesse e procura. Além disto, as crianças tiveram a oportunidade de visitar o Museu Carlos Machado, no qual foi possível apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de quadros e esculturas.

Relativamente ao Subdomínio da Música, a sua presença englobava diversas situações do dia a dia, em momentos de rotina, de volta à calma e em tardes de música, com ou sem instrumentos. O grupo apreciava as melodias e rapidamente as aprendia, cantarolando-as em diferentes ocasiões. Quando estas músicas eram acompanhadas por

gestos, as crianças interessavam-se ainda mais e aprendiam-nas com maior facilidade. Também, eram capazes de cantar uma melodia utilizando diferentes recursos sonoros.

No que concerne ao Subdomínio do Jogo Dramático constatou-se que as crianças realizavam estas atividades com maior complexidade e durante mais tempo. A Área da Biblioteca e do Faz de Conta eram espaços onde se observava o grupo no momento de representação, a reproduzir histórias e diálogos recorrendo-se dos diversos materiais disponíveis.

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita estava presente em todo o dia a dia e atividades desenvolvidas com e pelas crianças. O grupo compreendia as mensagens orais que lhes eram transmitidas, formulando questões quando não as percebiam. Além disto, utilizavam a linguagem oral de modo adequado à situação, por exemplo no “Mostrar, Contar e Escrever” ou no momento das “Comunicações”, fazendo-o com um discurso claro. Ainda, recorriam à linguagem para relatar histórias, acontecimentos e fazer pedidos.

As crianças mais velhas distinguiam letras de números, embora, por vezes, ainda faziam alguma confusão. Também já compreendiam que um conjunto de letras formam uma palavra. O menino mais velho do grupo já demonstrava interesse pela leitura, visto que pediu à educadora da sala que lhe ensinasse a ler. Os meninos mais velhos desta sala, apesar de algumas vezes realizarem as letras em espelho, reconheciam o sentido direcional da escrita e compreendiam a relação entre a escrita e a mensagem oral. O facto de se ler o Diário de Grupo e de se elaborar o Plano Diário em conjunto auxiliava neste aspeto, sendo que, muitas vezes, os educandos recorriam à escrita espontânea, escrevendo nestes mesmos dispositivos.

As rimas eram extremamente apreciadas pelo grupo que, na sua maioria, identificava-as em diferentes momentos do seu dia a dia. Contudo, os educandos apresentavam alguma dificuldade, uma vez que pensavam que palavras que terminam com sons semelhantes rimam.

Na Abordagem à Escrita, as crianças mais velhas, escreviam pseudopalavras e reproduziam alguns dispositivos expostos na sala. Estas reconheciam as letras do seu nome e no momento de elaboração dos trabalhos já eram capazes de escrevê-lo recorrendo, ou não, a um cartão com o mesmo. Escutavam com atenção e vontade as histórias que lhes eram contadas, desencadeando o prazer e motivação para ler e escrever. Inclusive, propunham-se em contar as histórias ao grupo.

Numa fase inicial, as crianças tinham alguma dificuldade em listar as atividades que poderiam realizar no Domínio da Matemática, apesar de a utilizarem em diversas situações, tarefas e rotinas. Constatou-se, por exemplo, que a componente da Organização e Tratamento de Dados estava presente em quase todos os dispositivos da sala, como era o caso do Mapa das Áreas organizado numa tabela de dupla entrada.

No decorrer do Estágio Pedagógico I esta competência foi desenvolvida e as crianças foram incentivadas a trabalhar, com maior frequência, na Área dos Jogos de Mesa, onde se encontravam diversos jogos matemáticos. As mais velhas já reproduziam a cantiga dos números e identificavam quantidades, por exemplo, aquando da concretização de uma receita reconheceram que as medidas deveriam ser realizadas em gramas ou quilogramas.

Finalmente, na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças desenvolveram diversas aprendizagens, devido à sua curiosidade e vontade em descobrir e experienciar. Estas questionavam o que as rodeava e procuravam respostas para as suas dúvidas, através de projetos ou a partir da experimentação e observação de materiais. Ademais, ainda que com dificuldades, reconheciam as unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, sendo que a sua marcação diária auxiliava neste aspeto. Também identificavam facilmente os animais terrestres, aquáticos e aéreos, aspeto que foi possível constatar aquando da visita ao Museu Carlos Machado.

Para além de serem capazes em reconhecer diferenças e semelhanças entre os materiais, procedendo à sua reciclagem, este grupo era extremamente sensível às questões da conservação da natureza. Por exemplo, no Ioga um dos exercícios era imaginar que espremiam um limão e, posteriormente, o atiravam para o chão. Rapidamente as crianças informaram que não o deviam fazer e porquê. Neste caso em particular, explicou-se que esta era uma fruta biodegradável e que, portanto, não haveria problema.

### **5.1.5. Caracterização do modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante**

No decorrer do Estágio Pedagógico I, foi possível observar que a orientadora cooperante adotava, na sua ação educativa, características da metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM). Esta metodologia de ensino consiste num movimento que é determinado a partir dos vínculos a uma cultura pedagógica, assente em valores democráticos (Nóvoa, 1998, citado por Trindade & Cosme, 2019).

O MEM expressa-se “(...) através de uma forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças (...) uma cultura partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar sentido ético ao trabalho educativo” (Nóvoa, 1998, p. 15, citado por Trindade & Cosme, 2019, p. 46).

Ainda, neste tipo de metodologia privilegia-se a organização e gestão dos espaços e do tempo de trabalho, que possibilitem contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças, “(...) para a diferenciação de atividades, a cooperação entre pares e a sua participação efetiva na vida e atividades da sala de aula” (Trindade & Cosme, 2019, p. 47).

Nesta linha de pensamento, a educadora cooperante valorizava os interesses e necessidades do grupo de crianças, ouvindo-as e dando-lhes a oportunidade de concretizarem projetos ou outros trabalhos acerca de temáticas que lhes interessassem. A cooperante também se apropriava dos dispositivos privilegiados no MEM, nomeadamente o Diário de Grupo, o Plano Diário, a Agenda Semanal, o “Mostrar, Contar e Escrever” e as “Comunicações”. Para além disso, promovia vários momentos de relaxamento, através da prática de Ioga, e de autocontrolo, a partir da discussão dos seus sentimentos e necessidades individuais e do grupo.

Procurava manter um equilíbrio entre os momentos de trabalho autónomo, em pequeno e grande grupo. No período da manhã, a educadora privilegiava o trabalho autónomo, no qual as crianças tinham a oportunidade de trabalhar nas diversas áreas presentes na sala ou, em pequeno grupo, concretizar projetos do seu interesse. Durante a tarde, desenvolvia atividades em grande grupo, como por exemplo a narração de histórias, com a utilização de fantoches e outros suportes de expressão, Ioga, Educação Física, Música, entre outras. Todas as estratégias utilizadas pela orientadora cooperante privilegiavam o aluno, colocando-o no centro do processo de ensino.

## **5.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **5.2.1. Caracterização do meio envolvente**

“O Meio desempenha um papel condicionante e determinante na vida, experiência e actividade humanas, ao mesmo tempo que sofre transformações contínuas como resultado dessa mesma actividade” (Ministério da Educação, 2001, p. 75).

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico II situa-se na costa sul da cidade de Ponta Delgada, num espaço geográfico com características urbanas, confrontando com o mar e com as freguesias de São Pedro, Fajã de Cima, Arrifes e São José.

O meio envolvente à instituição é extremamente rico e apresenta inúmeras oportunidades de aprendizagem para os alunos. Nas imediações do espaço escolar é possível encontrar uma variedade de serviços associados ao setor terciário, nomeadamente superfícies comerciais, espaços de cultura e de educação, instituições de apoio à comunidade e vastas áreas verdes.

A proximidade a este tipo de serviços, como por exemplo ao Centro Comercial Parque Atlântico, ao posto de Polícia, ao Banco Alimentar, à estação de Correios, ao Banco e à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada possibilita que os educandos contactem com diferentes realidades de trabalho, abordando questões como a Educação para os Direitos Humanos e para o Consumo, a Educação Financeira e a Educação para a Alimentação. Estas instituições permitem conhecer, com pormenor, as profissões associadas a estes serviços, os materiais que são utilizados nas mesmas e a sua importância na sociedade.

As vastas áreas verdes próximas à instituição, como o Jardim Botânico José do Canto e o Jardim António Borges, apresentam uma enorme vantagem neste espaço com características urbanas, possibilitando não só que os alunos contactem com a natureza e a explorem, como também terem conhecimento, em contexto real, da estrutura e das características das plantas e das diferentes espécies existentes nesses espaços.

### **5.2.2. Caracterização da escola**

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico II é um núcleo da Escola Básica Integrada, que integra seis estabelecimentos de ensino de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB da rede pública.

No ano letivo 2021/2022, segundo as informações transmitidas pela orientadora cooperante, encontravam-se matriculados na instituição duzentos e treze alunos. Destes, quarenta e sete frequentavam a Educação Pré-Escolar e cento e sessenta e seis o 1.º CEB. A Educação Pré-Escolar contava com três salas (A, B e C) cujos grupos eram heterógenos e o 1.º CEB com onze turmas, sendo duas do 1.º ano, três do 2.º, três do 3.º e três do 4.º ano. Para além disto, a instituição possuía uma turma de UNECA socioeducativa e uma de UNECA ocupacional.

Relativamente ao pessoal docente e não docente, o estabelecimento escolar contava com três educadoras de infância, onze professoras titulares, quatro professores de ensino especial, dois docentes de apoio educativo ao 1.º CEB, um professor de apoio educativo à Educação Pré-Escolar, um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala, uma psicóloga e oito assistentes operacionais. A instituição integrava, ainda, dois docentes de inglês, um do projeto A-Z e um de dificuldades de aprendizagem.

De acordo com o *Projeto Curricular de Escola*, a instituição fornece apoio aos alunos que demonstram dificuldades ou necessidades de aprendizagem nas diversas disciplinas curriculares. Ademais, possui de um programa específico do Regime Educativo Especial, que tem como principal objetivo incluir os alunos com NEE. Considerando que existiam discentes da turma que integravam este programa foi crucial um trabalho colaborativo entre a estagiária e os docentes de ensino especial.

No que diz respeito aos projetos que a escola se encontrava a desenvolver, destaca-se o acompanhamento das turmas no refeitório, em momentos de lanche e almoço, de forma a garantir uma boa alimentação.

Em relação ao espaço físico, a escola possui de um edifício próprio, com infraestruturas em excelentes condições que adotam um estilo moderno adaptado não só para o presente, mas também para o futuro. Este edifício proporciona boas condições de segurança para os alunos, para os encarregados de educação e para os profissionais desta instituição. A escola detinha de dezasseis salas de aula, cinco gabinetes, uma sala de recursos, uma sala de professores e uma sala de audiovisuais.

O refeitório era amplo, com capacidade para duzentos alunos, e incluía uma zona, na qual era possível realizar atividades de culinária, bem como outras relacionadas com o Estudo do Meio.

O polivalente destacava-se pela segurança que garantia devido à proteção de espuma existente nos pilares e do pavimento adequado. Este espaço encontrava-se dotado de uma arrecadação com os mais diversos materiais e recursos utilizados nas práticas educativas.

Na Biblioteca da escola, apesar da sua reduzida dimensão, estavam presentes recursos sobre as variadas obras literárias da área disciplinar de Português, bem como outros livros para pesquisa e recolha de informação sobre variadas temáticas.

Em relação ao espaço exterior ao edifício, este era amplo e composto por vários equipamentos e materiais, tais como baloiços, escorrega e uma espécie de trampolim. Para além disto, o exterior era dotado de uma zona verde e de um campo de jogos.

### 5.2.3. Caracterização da sala

#### Organização do espaço

A sala localizava-se no 1.º piso de um dos blocos do edifício, próxima das casas de banho e da zona dos cabides, onde os alunos arrumavam os seus bens pessoais. Na parede perto à porta de entrada da sala, geralmente encontravam-se expostos trabalhos elaborados pelos discentes, por exemplo alusivos a uma época festiva. Desta forma, a restante comunidade escolar visualizava o trabalho que estava a ser desenvolvido.

No interior, tal como consta na planta da sala de aula (**cf. Apêndice V**), encontravam-se janelões que contribuía para uma maior luminosidade, assim como para uma ventilação natural que favorecia o ambiente da sala. Sempre que fosse necessário o escurecimento do espaço, por exemplo para a utilização do projetor, apenas era necessário fechar os estores, sendo este um ponto positivo nesta sala.

No que diz respeito à sua organização existiam dez mesas e várias cadeiras adequadas ao tamanho e idade dos alunos. Importa salientar que quatro destas mesas eram compostas por um acrílico, sendo que os restantes alunos se sentavam com uma cadeira de intervalo ou então sozinhos numa mesa, garantindo, assim, as condições de segurança exigidas na fase pandémica. Para a realização de atividades que implicassem a reorganização da sala, por exemplo jogos de grupo, facilmente se deslocavam as mesas.

A secretária da professora encontrava-se bem localizada, próxima do quadro e com uma excelente visibilidade para todos os alunos. Perto da mesma existia uma enorme bancada com diversos armários de arrumação, em cima e em baixo, que possibilitavam uma melhor organização do espaço e uma gestão dos recursos existentes, como por exemplo cartolinas, colas, lápis, cadernos e outros materiais disponibilizados aos discentes, sempre que necessitassem.

A zona de lavatório servia de apoio aos trabalhos realizados em Artes Visuais, mas também para a realização de experiências com água e para a higienização dos alunos. A área do computador localizava-se próxima a esta zona, sendo que os alunos tinham acesso à *internet* a partir do computador.

A diversidade de paredes disponíveis para afixar trabalhos, cartazes e outros materiais relativos aos conteúdos revelou-se como um aspeto extremamente positivo nesta sala. Os cartazes e materiais estavam dispostos na sala, tendo em conta as áreas curriculares disciplinares. Este aspeto foi fulcral, visto que possibilitava uma melhor organização e rentabilidade do espaço existente, auxiliando também os alunos a compreenderem a dinâmica da sala e a procurarem a informação autonomamente.

### Organização do tempo

Em conformidade com a *Direção Regional da Educação* (DRE, 2021), o Currículo Regional para a Educação Básica estabelece as matrizes curriculares para o 1.º Ciclo, na Região Autónoma dos Açores. Neste sentido, a nova matriz curricular apresentada no *Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A* é implementada de forma faseada. Como tal, o 4.º ano de escolaridade, no ano letivo 2021/2022, ainda não se encontrava abrangido por este decreto, mas sim pelo *Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A*.

De acordo com o apêndice II desse decreto, as áreas curriculares disciplinares de Português e Matemática contam com um mínimo de seis horas semanais, Estudo do Meio com quatro e Expressões com quatro horas e meia. Ainda de oferta obrigatória estão contemplados dois blocos de quarenta e cinco minutos de Língua Estrangeira e, de frequência facultativa, quarenta e cinco minutos de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). A Cidadania conta com o mínimo de uma hora semanal.

Assim sendo, durante a semana os alunos tinham cinco blocos de Português e de Matemática, sendo que quatro eram de 90 minutos e um de 45. No entanto, importa referir que 45 minutos da aula de Português de sexta-feira eram utilizados para a exploração da plataforma *ubbu*. A área curricular disciplinar de Estudo do Meio distribuía-se em três blocos, dois de 90 minutos e um de 45. As Expressões estavam repartidas pela semana, sendo que os alunos tinham 45 minutos de Artes Visuais, de Expressão Dramática e de Expressão Musical. Relativamente a Educação Física, durante a semana, tinham um bloco de 90 minutos e dois de 45 minutos, sendo que um deles era lecionado pela professora titular e os restantes pelo professor de Educação Física.

Ao nível da Língua Estrangeira, nomeadamente Inglês, os alunos tinham dois blocos de 45 minutos semanais e de EMRC um bloco de 45 minutos. Finalmente, Cidadania ocupava 60 minutos semanais.

Relativamente ao horário (**cf. Apêndice VI**), os discentes entravam todos os dias às 8h15, sendo que às segundas, terças e quartas terminavam as aulas às 15h00 e às quintas e sextas às 14h15. Todos os dias das 9h45 às 10h15 decorria o lanche da manhã e das 11h45 às 12h45 a hora do almoço.

Este horário era apenas adotado pelos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, evitando aglomerações nos espaços comuns e possibilitando uma melhor organização da instituição, respeitando-se as diretrizes emanadas pela Secretaria Regional da Educação, na aplicação dos planos de contingência dos estabelecimentos de ensino.

#### 5.2.4. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano, na qual se desenvolveu o Estágio Pedagógico II, era composta por quinze alunos, dez do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, tal como consta na *tabela 2*. Os discentes frequentavam a turma de referência desde o 1.º ano à exceção de dois alunos, um que a integrou apenas no 2.º ano de escolaridade, sendo que pertencia a outra turma da instituição, e outro que entrou mais recentemente, no ano letivo 2021/2022, e que frequentava a UNECA ocupacional.

**Tabela 2** Frequência no 4.º ano de escolaridade da turma do Estágio Pedagógico II

Idades	Género	Frequência no 4.º ano de escolaridade		Total
		1.ª vez	Já frequentava	
9 anos	Feminino	3	0	7
	Masculino	4	0	
10 anos	Feminino	2	0	6
	Masculino	4	0	
11 anos	Feminino	0	0	2
	Masculino	2	0	
<b>Total</b>		15	0	15

No decorrer da prática educativa observou-se que a turma era extremamente heterogénea, sendo que cinco alunos beneficiavam de apoio educativo nas disciplinas de Português e de Matemática e outros três apresentavam NEE.

Relativamente aos discentes com NEE, de acordo com as informações transmitidas pela orientadora cooperante, um dos alunos apresentava necessidades emocionais/personalidade. Este acompanhava todas as áreas, mas necessitava de uma explicação acrescida nas questões colocadas e nos exercícios a resolver.

Outro discente tinha necessidades a nível comunicacional, mais precisamente dislexia. Apesar de se encontrar matriculado no 4.º ano de escolaridade, desenvolvia conteúdos de leitura e escrita de nível de 1.º ano, na área curricular de Português. Em Matemática, este aluno acompanhava alguns conteúdos lecionados, contudo a sua orientação espacial era comprometida. Deste modo, ambos os discentes tinham adequações curriculares e direito a prova lida.

Integrava também a turma um aluno com autismo moderado a grave que frequentava a UNECA ocupacional, fazendo integração na turma de referência, principalmente nos momentos de Educação Física, Artes Visuais, Expressão Dramática e Musical, na aula *ubbu* e sempre que estivesse garantido o ambiente propício para a sua integração, respeitando as necessidades do próprio e dos seus pares. Para além disto, constatou-se que dois discentes da turma apresentavam dificuldades na fala, nomeadamente na articulação de algumas palavras e na correta formulação de frases.

De um modo geral, os discentes apresentavam-se extremamente curiosos, interessados e trabalhadores, aspetos estes constatados no decorrer das observações concretizadas. Além disto, a maioria era autónoma na realização das atividades propostas e extremamente participativa. Por exemplo, quando a docente questionava a turma sobre quem gostaria de ler um texto, vários alunos se propunham a realizar a tarefa.

Observou-se, ainda, que os alunos estavam extremamente habituados a explicar o seu raciocínio aos colegas, sendo que se dirigiam até ao quadro, corrigiam os exercícios e explicavam como os resolviam.

Neste sentido, considerando as observações concretizadas, os alunos desta sala já eram capazes de realizar diversas atividades e desenvolver determinados conhecimentos nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Relativamente à área curricular de Português, no Domínio da Oralidade, de uma forma geral, os alunos exprimiam-se, articulando as palavras e utilizando vocabulário variado e frases completas. Por outro lado, um discente em particular possuía dificuldades em respeitar o tempo de palavra dos outros colegas, interrompendo-os.

No Domínio da Leitura, existiam discentes que não possuíam quaisquer dificuldades e facilmente identificavam as ideias-chave de um texto, bem como toda a informação do mesmo. Em particular, foi possível observar um aluno com uma enorme capacidade expressiva sendo capaz de realizar uma leitura com ritmo, entoação e com uma boa projeção de voz. Em contrapartida, ainda era possível identificar alguns discentes que apresentavam dificuldades na leitura de determinadas palavras.

Para além destes aspetos mencionados, a maioria dos alunos desta turma demonstrava gosto pela leitura, sendo que a sua preferência incidia na coleção literária *Geronimo Stilton*. Ademais, sempre que era trabalhada uma obra literária na sala de aula, a professora titular incentivava-os a lerem a história, novamente, em casa, promovendo e desenvolvendo ainda mais este interesse pela leitura.

Em relação ao Domínio da Escrita, destacam-se dois alunos que apresentavam enormes dificuldades neste sentido. Por exemplo, ao escreverem uma produção escrita não realizavam parágrafos e não utilizavam a pontuação adequadamente. Os restantes eram capazes de formular frases completas e redigir textos. Todavia, todos ainda faziam alguns erros de ortografia, principalmente em palavras que se escrevem com “s” ou “ss”.

No que concerne ao Domínio da Gramática, de uma forma geral, os alunos identificavam as classes de palavras já trabalhadas numa frase. Além disto, numa das intervenções, lembraram-se os adjetivos, sendo que se observou que os discentes reconheciam facilmente que esta classe de palavras caracteriza o nome e identificavam os graus dos adjetivos, utilizando-os adequadamente na formulação das frases.

No que diz respeito à Matemática, foi visível uma facilidade, por parte de alguns alunos da turma, nesta área. Estes eram capazes de resolver os exercícios sem qualquer tipo de dificuldade e inclusive apresentavam um ótimo raciocínio matemático. No entanto, existia uma aluna que não tinha positiva nesta área desde o 2.º ano e constatou-se a sua falta de interesse pelo estudo da Matemática. No decorrer da prática educativa, através das diferentes atividades dinamizadas, foi possível observar uma evolução nesta aluna, tanto a nível das competências, mas também do gosto pela área.

Atendendo às observações e intervenções concretizadas inicialmente, foi possível observar a dificuldade que a maioria dos alunos apresentava na divisão por dois algarismos. Assim sendo, no decorrer da prática educativa, foi imprescindível a realização de rotinas diárias que permitissem auxiliar a turma a ultrapassar esta dificuldade.

Ainda, a tabuada era outra fragilidade que a turma apresentava. Apesar de na sala existir uma “Tábua da multiplicação” e os alunos a consultarem, acreditava-se que seria muito mais benéfico se a soubessem de memória, uma vez que não perderiam tanto tempo no cálculo de operações como a multiplicação e a divisão. De modo a colmatar esta dificuldade foi criado um dispositivo na sala de aula, o “Bilhete de Saída” no qual os alunos, todos os dias, respondiam a uma operação da multiplicação.

Relativamente ao Domínio dos Números e Operações, os alunos realizavam a leitura dos números por classes e ordens, liam frações e realizavam as operações da adição, subtração e multiplicação com e/ou sem dízimas. A nível da resolução de problemas envolvendo percentagens, alguns discentes tinham mais facilidade do que outros. Em Geometria e Medida, considerando as observações realizadas, os alunos eram capazes de identificar polígonos e os seus respetivos ângulos côncavos e convexos. No entanto, no conteúdo das pavimentações, alguns discentes apresentavam dificuldades.

Na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, os alunos desenvolveram diversas aprendizagens, devido à sua curiosidade e vontade em descobrir e experienciar, bem como à integração curricular promovida pela orientadora cooperante. A turma demonstrava um enorme interesse na concretização de experiências e, na sua maioria, explicavam os seus acontecimentos. Observou-se alguns discentes a descreverem o Ciclo da Água e foi notória a diferença existente, isto é, enquanto uns o descreviam com pormenor referindo os termos técnicos (fusão, precipitação, evaporação, etc.) outros não o faziam com tanto rigor.

Para além disto, quase todos os alunos identificavam os rios e as serras de Portugal. Inclusive, alguns reconheciam cursos de água e elevações de outros países, como por exemplo o Rio Nilo e o Monte Evereste. Também, identificavam os pontos cardeais, sendo que um aluno explicou a mnemónica que utilizava para se lembrar do Oeste e do Este, nomeadamente “ovo estrelado”. Demonstravam conhecimento sobre os sismos e referenciavam os fenómenos que estavam a ocorrer na ilha de São Jorge, comparando-os com os que se sucederam na ilha La Palma.

Relativamente à Educação Física, a turma apreciava a participação de jogos, como por exemplo o jogo do queimado, e reproduziam-nos, autonomamente, na hora do intervalo, organizando-os e cumprindo com as regras. Além disto, constatou-se que existiam alunos com melhor destreza e técnica do que outros na concretização do salto em altura e na habilidade da patinagem.

No que diz respeito à componente do currículo da Educação Artística, os alunos desta sala aprenderam o Hino da Alegria na flauta. As Artes Visuais eram extremamente apreciadas pelos discentes que, várias vezes, se encontravam a desenhar ou a colorir. Aquando da realização da prenda da Páscoa, observou-se a destreza que apresentavam no recorte e colagem, bem como a sua dedicação. A turma trabalhou artistas como *Leonardo da Vinci, Joan Miró e Picasso*.

Os alunos apresentavam ainda uma enorme facilidade no manuseamento do computador, devido ao contacto semanal com o mesmo aquando da aula *ubbu*. Assim sendo, também tinham noções básicas de informática e programação que eram desenvolvidas nas diversas atividades do *ubbu*, na qual tinham de ultrapassar desafios.

Esta era uma turma extremamente empática, preocupada com os colegas e com o mundo que os rodeia. Para além da evidente solidariedade com a situação da Ucrânia, os alunos também demonstravam a sua entreatajuda quando explicavam algum conteúdo a um colega com dificuldades.

Por outro lado, alguns discentes da turma não concretizavam os trabalhos de casa e esqueciam-se de realizar as tarefas destinadas ao chefe da semana, como escrever a data ou regar as plantas. Outros possuíam falta de autoestima/motivação o que prejudicava na realização de diferentes atividades. De modo a ultrapassar estas fragilidades, introduziu-se na sala a mascote *Geronimo Stilton*.

Em relação ao conceito de consumismo, numa primeira abordagem, foi possível compreender que os alunos tinham a noção da presença de uma sociedade cada vez mais consumista, mas não associavam esta ideia ao próprio termo. A partir da procura do mesmo no dicionário e da concretização de um debate sobre esta temática a turma apropriou-se do vocábulo “consumismo” no seu dia a dia.

### **5.2.5. Caracterização do modelo pedagógico utilizado pela professora cooperante**

No decorrer da prática educativa foi possível observar que a professora cooperante adotava, essencialmente, métodos ativos, na qual a atividade do aluno é motor de aprendizagem. De facto, segundo Wommer et al (2020, p. 2), “[a] Aprendizagem Ativa deve ser vista como uma estratégia que envolve os alunos no desenvolvimento das atividades propostas e permita que eles pensem sobre o que é realizado, sendo muito mais do que apenas ouvir”.

Para além disto, em diferentes situações de lecionação, a cooperante adotava métodos de descoberta e de resolução de problemas, promovendo a simulação, a dramatização ou a representação de papéis e o *brainstorming*. Na sua ação educativa, a professora também privilegiava métodos interrogativos, valorizando a descoberta, a compreensão e a análise dos conhecimentos a desenvolver por parte dos alunos.

Importa ainda salientar que, a cooperante adotava um modelo de interação social, no qual os alunos investigavam em grupo, resolviam problemas e realizavam projetos a partir de um tema, valorizando os interesses e necessidades da turma. Ademais, a professora cooperante promovia a realização de apresentações orais sobre variadas temáticas e privilegiava que fossem os próprios alunos a explicarem o seu raciocínio aos colegas. Deste modo, consideramos que a cooperante utilizava estratégias que colocavam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem utilizando, sempre que possível, diversos materiais didático-pedagógicos e tecnológicos, como por exemplo cartazes e jogos interativos.

## **Capítulo VI – A sala de atividades/aula como um espaço de Cidadania Ativa em construção: concepções e representações das crianças/alunos e dos educadores/professores**

Considerando que educação para a cidadania envolve conceitos complexos e abrangentes, neste capítulo, pretendemos averiguar as perspectivas dos docentes sobre a mesma. Além disto, sendo este Relatório focado na cidadania ativa, na promoção da reflexão e do pensamento crítico, no nosso entender, a participação das crianças/alunos nestas entrevistas enriquece o nosso trabalho, pois este torna-se um espaço onde a sua opinião é ouvida e valorizada.

### **6.1. Caracterização dos participantes em estudo**

Atendendo aos objetivos anteriormente apresentados e de modo a adquirir informações mais detalhadas relativas à temática em questão, decidimos organizar os dados recolhidos, conforme o público-alvo que participou no estudo, em dois grupos: as duas educadoras do Estágio Pedagógico I, que trabalhavam em par pedagógico, sendo que apenas uma delas era cooperante, a professora cooperante do Estágio Pedagógico II e as crianças/alunos de ambos os estágios pedagógicos.

Neste sentido, realizou-se a mesma entrevista, individualmente, às três profissionais de educação, com o intuito de compreender a sua conceção de cidadania, e conseqüentemente de cidadania ativa, e o modo como concebem a Área de Formação Pessoal e Social e a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, averiguando se recorrem à integração curricular e quais as estratégias que adotam.

Os profissionais de educação que participaram no estudo eram do género feminino. Em relação aos anos de experiência profissional, as educadoras de infância possuem uma variação entre os 15 e os 25 anos de serviço e a professora cooperante tem 18 anos de serviço.

No caso das crianças/alunos, as entrevistas foram realizadas em pequenos grupos e as questões elaboradas não foram as mesmas para ambos os contextos de estágio pedagógico, devido à diferença de idades dos participantes. Os objetivos das entrevistas centram-se na sua perceção do conceito de cidadania e das estratégias que são utilizadas, na sua sala, para a exploração da Área de Formação Pessoal e Social e da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Atendendo ao sistema de categorias anteriormente apresentado e à organização deste estudo, expomos, em seguida, a análise dos resultados obtidos, tendo em conta os dois grupos mencionados.

De modo a distinguir os participantes e a facilitar a análise dos dados, atribuímos nomes fictícios aos participantes, Joana para a educadora cooperante, Maria para a educadora que integrava a sala de Educação Pré-Escolar, na qualidade de par pedagógico, e Beatriz para a professora cooperante. As crianças do Jardim de Infância serão identificadas, com nomes fictícios, pelos seguintes grupos: Matilde, José e Paulo; Laura, Pedro e Andreia; Rafael, Elsa, André e Margarida e, por fim, Érica, Carolina e Rui.

Os alunos do 1.º CEB serão nomeados, com nomes fictícios, pelos seguintes grupos: Leonardo, Leonor e Edgar; António, Filipe e Eduardo; Álvaro, Tomás, Vicente e Lucas e, por último, Mónica, Olga, Patrícia e Diana.

## **6.2. Apresentação dos resultados**

### **6.2.1. Educadoras e professora cooperante**

#### 6.2.1.1. Conceção de Cidadania

Após analisarmos a primeira dimensão das entrevistas podemos concluir que ambas as educadoras definem a cidadania como um “conceito vasto” (Joana e Maria). A professora cooperante também vai ao encontro desta ideia quando afirma que a “cidadania é tanta coisa” (Beatriz).

Enquanto ambas as educadoras (Joana e Maria) associam o conceito de cidadania às regras de consciência social, em saber viver em sociedade e à construção da identidade, a professora cooperante associa o conceito à definição de valores e condutas e a “uma base de entendimento em comunidade, em sociedade” (Beatriz).

Constatámos também que as duas educadoras distinguem o cidadão ativo do passivo, referindo que o primeiro deve ser participativo e interventivo, com o intuito de auxiliar na construção de uma “cidadania melhor” (Joana).

A educadora Joana mencionou ainda que a “cidadania é uma constante diária da vida a trabalhar” e a educadora Maria que a “cidadania é uma competência que todos temos, podemos usá-la ou não”.

Deste modo, podemos concluir que a conceção de cidadania enunciada pela educadora Joana aproxima-se da de cidadania ativa, isto é, na participação ativa e

consciente nas decisões da sociedade. Esta ideia foi constatada quando a educadora, na sua entrevista, afirmou que “ser ativo é ser participativo e ser um membro que ajude a fazer construção da cidadania com autoridades, com colegas, com pares. É fazer parte da construção de uma cidadania melhor” (Joana).

A educadora Maria também assume uma concepção de cidadania ativa quando refere que o papel do profissional de educação é o de auxiliar as crianças a tornarem-se cidadãos, oferecendo-lhes mecanismos para serem ativos, participativos e com poder de decisão, envolvendo-se nos seus trabalhos e na sua comunidade. Ao desenvolver estas competências desde cedo, “a pessoa fica preparada para ter voz, para querer participar, para querer decidir nos seus ambientes e na sua própria família” (Maria).

No caso da professora Beatriz, apesar de a sua concepção de cidadania se associar ao cumprimento de valores e condutas, constatamos, no decorrer da entrevista, que as suas ideias convergem com o conceito de cidadania ativa. Um aspeto que nos permitiu alcançar esta conclusão foi quando a entrevistada referiu que “obviamente a cidadania pode ser trabalhada, mas não é fazer por eles”, dando o exemplo da rega dos girassóis: “Não é dizer «Vocês tem de regar o girassol.» Vamos pensar no girassol. O que é que vocês acham que o girassol precisa para estar bem?” (Beatriz).

Assim, consideramos que a professora assume que a cidadania deve ser desenvolvida de forma construtiva, implicando um processo de reconhecimento e decisão dos indivíduos na sociedade, como se perspetiva na concepção de cidadania ativa.

Para além dos aspetos mencionados anteriormente foi possível analisar que todas as profissionais de educação, quando questionadas com que frequência recorriam à cidadania ativa na sua sala afirmaram “diariamente” (Beatriz), “com frequência sempre que consiga” (Joana) e “não consigo separar a cidadania ativa do resto do trabalho (...) a cidadania está ativamente todos os dias dentro da nossa sala (...) constantemente, diariamente.” (Maria). Um exemplo desta afirmação da educadora Maria foi quando referiu que “diariamente o Jardim de Infância é o local por excelência, preferencial, para trabalhar as questões da cidadania”, seja a partir de rotinas ou tarefas e da gestão do espaço organizado por áreas de saber/interesse, contribuindo para o respeito pelo outro e para colocar em prática as questões de convivência social.

### 6.2.1.2. Finalidades de Educação para a Cidadania

No que diz respeito à segunda dimensão, concluímos que as docentes assumem uma finalidade desenvolvimental de educação para a cidadania, uma vez que concebem o processo educativo como uma forma de promover a cidadania ativa e responsável.

A educadora Joana refere que a educação para a cidadania “é primordial” e que deveria ser das primeiras competências a trabalhar com as crianças. Ainda, acrescenta que o facto de muitos docentes não conseguirem lecionar a “matéria” deve-se à existência de problemas relacionais e sem a resolução destes problemas, “de bem-estar” e de “saberem estar e relacionar-se”, as outras competências ficam comprometidas.

Deste modo, para a educadora Joana, a cidadania tem de “envolver as crianças nas construções da vida social”, aprendendo a viver com os seus pares e a estabelecer regras de convivência. Uma estratégia que a docente utiliza para desenvolver estas competências é através da reflexão e da tomada de decisões, fazendo com que as crianças contribuam para a solução dos problemas. Assim sendo, consideramos que a docente se afasta de uma finalidade instrutiva, na qual se privilegia a imposição de regras e direitos cívicos.

Na mesma linha de pensamento, encontra-se a educadora Maria, referindo que a cidadania “[é] fundamental, é transversal, é para a vida”. Na sua entrevista foi possível verificar a sua posição face às finalidades da cidadania na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. Por exemplo, mencionou que enquanto no Jardim de Infância se tem de trabalhar as questões do negociar o poder ou a vez de falar, no 1.º CEB esta ideia de respeitar o outro e o tempo de cada um já se encontra mais desenvolvida. Todavia, defende que é necessário trabalhar continuamente este tipo de competências.

A professora Beatriz afirma que a educação para a cidadania tem uma importância total e que não deve ser uma tarefa exclusiva do professor, mas sim um trabalho conjunto entre todos os grupos no qual o aluno se insere. Desta forma, torna-se mais fácil desenvolver cidadãos ativos e responsáveis.

Com base na entrevista da professora Beatriz, concluímos que as suas ideias se aproximam de uma finalidade desenvolvimental da educação para a cidadania. A docente refere que apenas é possível viver em comunidade, se houver regras e uma conduta de respeito pela diferença, pela igualdade e pela liberdade, sendo necessário auxiliar os alunos a colocar em prática estes valores, através da cidadania.

Um exemplo concreto, dado pela professora foi através da criação do “soldado da paz”, no qual os alunos, após um comportamento menos adequado, ao invés de uma punição, ficavam responsáveis por observar, no recreio, se havia algum problema com

vista a resolvê-lo. Desta forma, promoveu o desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável, no seio da turma e da restante comunidade escolar.

### 6.2.1.3. Intencionalidade

No decorrer das entrevistas foi-nos possível compreender se as profissionais de educação trabalhavam intencionalmente, ou não, a educação para a cidadania, isto é, se o faziam de modo planificado ou espontâneo.

Averiguámos que a professora Beatriz e a educadora Joana apesar de referirem que o fazem com “estratégias que são aplicadas de uma forma muito mais pensada, organizada e diria até planeada” (Beatriz) e “tenho isso muito consciente, muito presente em fazer cumprir, em pôr em prática” (Joana), também assumem que trabalham a educação para a cidadania de forma espontânea. Isto porque “muitas vezes há situações que exigem uma atuação imediata e que nos fazem refletir, analisar, sobre o que é que devemos fazer, o que é que não está bem, o que é que está bem e atuar” (Beatriz).

A professora Beatriz também menciona que “Diariamente nós temos ou somos confrontados com situações em que temos de agir e temos de procurar nos alunos esse sentido de cidadão cívico” e que o “caráter mono docente” da profissão exige que tenhamos sempre “estratégias na algibeira” para atuar nesse tipo de situações.

A educadora Maria refere, na sua entrevista, que a cidadania é “transversal para a vida” e que “acaba por ser uma aprendizagem constante”, reforçando que a cidadania é uma competência que deve ser sempre desenvolvida, pois somos pessoas em todo o lado e não apenas numa determinada área. É por esta razão que a entrevistada reafirma que “tem mesmo que ser integrado e trabalhado constantemente”, reforçando que não realiza um trabalho expositivo.

Em síntese, apesar de a educadora Joana e a professora Beatriz afirmarem que trabalham a cidadania de modo mais ou menos planificado, no computo geral, as docentes não intencionalizam a educação para a cidadania, trabalhando-a de forma espontânea e rentabilizando as situações de conflito e do dia a dia das/os crianças/alunos.

Um exemplo dado pela educadora Joana que nos permite obter esta inferência foi quando referiu que outra forma de “fazer cidadania” é quando há um conflito entre as crianças. Ao invés do adulto indicar a solução daquele problema, deve envolvê-las na discussão e na procura de soluções para a sua resolução, tornando as crianças conscientes da sua ação.

#### 6.2.1.4. Gestão curricular de educação para a cidadania

Ao questionarmos as profissionais de educação se, na sua prática, integravam e articulavam a educação para a cidadania com outras áreas do currículo averiguámos que todas o faziam: “completamente” (Beatriz), “pois, porque a cidadania pode ser trabalhada em qualquer contexto” (Joana) e “Não consigo. Não consigo separar, tem mesmo de estar interligado” (Maria).

A professora Beatriz deu alguns exemplos de áreas que articulava e como o fazia, indicando o caso do Estudo do Meio na abordagem às plantas e da economia e política dos países; da Expressão Musical ou da Expressão Plástica quando elaboram um presente para oferecer alguém. E ainda, faz referência aos textos e obras trabalhados que os fazem refletir sobre as suas atitudes e os motivam a melhorar.

Em relação à educadora Joana, constatamos que a forma como interliga a educação para a cidadania foca-se mais nos diferentes contextos onde a criança se insere seja, por exemplo, “no recreio, na sala de aula, nos corredores, na cantina, nas entradas, nos espaços comuns, em qualquer contexto, em qualquer situação, em qualquer hora do dia”. A educadora defende ainda que a cidadania é “interdisciplinar”, comparando-a com a vida e com o facto de os acontecimentos ocorrerem em qualquer lugar.

A educadora Maria afirma que “tudo está interligado”, dando o exemplo da abordagem ao desperdício de materiais, no qual se trabalham, para além da educação para a cidadania, as questões da linguagem, da Matemática e do Conhecimento do Mundo, afirmando que “só assim é que as crianças realmente aprendem”. Observamos um exemplo interessante mencionado pela entrevistada Maria quando refere que, no seu tempo de escola, trabalhavam a educação para a cidadania na disciplina de Área de Projeto e que se precisassem de explorar as questões do Português, tinham de esperar por essa aula. A educadora defende que não é isto que deve acontecer, não deve existir só um tempo para pensar em ser cidadão, tem de ser “transversal”.

A entrevistada acrescenta ainda que “[n]ão se pode separar disciplinarmente como na escola ainda se trabalha com disciplinas separadas umas das outras, eu sou pessoa em todo o lado, não sou só pessoa numa determinada área, por isso tem mesmo de ser integrado e trabalhado constantemente” (Maria).

Deste modo, as três docentes não trabalham a cidadania de modo disciplinar, isto é, de forma estanque e com uma abordagem isolada de cada disciplina. Pelo contrário, privilegiam um trabalho integrado realizado transversalmente e com a participação de todas as áreas disciplinares e não disciplinares, para o desenvolvimento da cidadania.

#### 6.2.1.5. Avaliação de educação para a cidadania

Em ambas as entrevistas realizadas às educadoras foi possível compreender a forma como avaliavam a educação para a cidadania, quando referiram que “a cidadania é um conceito que deveria ser trabalhado mais de forma contínua ao longo do dia e da vida” (Joana) e “em termos de avaliação na escola continua a ser sempre uma área disciplinar que é transversal e (...) horizontal” (Maria). Consideramos que, o facto de as respostas de ambas as educadoras se complementarem deve-se, em parte, ao trabalho que realizam enquanto par pedagógico na sala de Educação Pré-Escolar.

Além disto, constatamos que as crianças também participavam, semanalmente, na avaliação das tarefas e do trabalho desenvolvido. Neste sentido, concluímos que ambas as docentes privilegiam uma avaliação contínua, no que se refere à educação para a cidadania, incluindo as crianças neste processo.

No caso da professora Beatriz, com base na sua entrevista, não conseguimos verificar que tipo de avaliação privilegia.

#### 6.2.1.6. Estratégias de ensino-aprendizagem da educação para a cidadania

Relativamente às estratégias adotadas pelas profissionais de educação, após uma análise atenta, podemos concluir que as docentes recorrem a uma diversidade de estratégias na sua prática, sendo que identificamos algumas que são semelhantes e utilizadas entre as docentes.

A educadora Joana referiu como estratégias que utiliza na sua sala: tornar as crianças parte da solução do problema; utilização do dispositivo “Conselho de Cooperação Educativa” para conversar e avaliar o trabalho e as tarefas concretizadas; estabelecimento de regras que vão sendo criadas pelas crianças à medida que são necessárias e que surgem no dia a dia do Jardim de Infância; promoção de uma discussão produtiva ao invés da resolução do problema por parte do adulto, envolvendo as crianças e tornando-as “conscientes das situações e das resoluções tomadas para ser usadas por todos”. Para a educadora, estes são exemplos da “prática de cidadania na sala”.

Já a educadora Maria, apesar de trabalhar em par pedagógico com a educadora Joana, elencou outras estratégias que utiliza: estruturas e dispositivos pedagógicos que auxiliam nas decisões diárias; negociar e ouvir constantemente; comunicar uns com os outros; jogos; histórias; músicas; dramatizações/teatro de situações; observação de imagens; vídeos; pesquisas e através das próprias rotinas e da gestão do espaço que contribui para a convivência social.

Por fim, a professora Beatriz refere estratégias como: utilização de situações que ocorrem diariamente em diferentes contextos; incentivar a reflexão ao invés de dizer o que está certo ou errado; a separação do lixo da sala no ecoponto próximo à escola; o questionamento e a pesquisa.

Deste modo, podemos concluir que as estratégias utilizadas pelas docentes são reconstrutivas, uma vez que privilegiam o desenvolvimento moral autónomo das crianças/alunos, seja através da resolução de problemas do dia a dia, da reflexão ou da negociação e participação na vida do grupo/turma.

#### 6.2.1.7. Promoção da educação para a cidadania na prática futura

Ao analisarmos a última dimensão das entrevistas, constatámos que todas as profissionais de educação têm como intenção continuar a promover a educação para a cidadania, na sua prática educativa futura.

A educadora Joana justifica a sua resposta afirmando que irá utilizar as estratégias que sabe que funcionam, mas que também irá procurar outras que façam sentido e aplicá-las, pois considera que “assim é que faz sentido, acho que é mesmo para continuar”.

Já a educadora Maria afirma que continuará a promover a educação para a cidadania, “a não ser que mude de profissão”, justificando que considera que “tem resultados excelentes nas crianças” e “porque dá resultado”.

A professora Beatriz afirma que não sabe trabalhar de outra forma, fundamentando a sua resposta com o facto de pertencermos a uma comunidade e de só conseguirmos viver nela “se houver regras, se houver uma conduta de respeito, de respeito pela diferença, pela igualdade”, auxiliando os alunos a colocar em prática estes valores.

#### **6.2.2. Crianças da Educação Pré-Escolar e alunos do 1.º CEB**

Como já referimos anteriormente, foram aplicadas duas entrevistas distintas ao grupo de Educação Pré-Escolar e à turma do 1.º CEB, devido às faixas etárias em questão. Considerando as respostas das crianças/alunos, apenas foi possível obter dados em duas dimensões: conceção de cidadania, somente no caso do 1.º CEB, e estratégias de ensino-aprendizagem da educação para a cidadania.

### 6.2.2.1. Conceção de Cidadania

Numa fase inicial realizaram-se algumas questões relativas aos interesses dos alunos, nomeadamente a nível das disciplinas favoritas.

De entre os vários grupos, os alunos referiram que gostavam de Estudo do Meio, Matemática e Artes Visuais/Expressão Plástica. Deste modo, constatámos que nenhum grupo elencou a Cidadania e Desenvolvimento como a componente curricular que mais apreciavam.

Quando questionados sobre o que significava para eles a cidadania e/ou a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, cada grupo deu uma resposta diferente e, em alguns casos, apenas um aluno respondeu a esta questão, sendo que os outros concordavam com a resposta do colega.

Deste modo, o Leonardo referiu que cidadania era “Aprender a ser bom cidadão”. Quando questionados sobre o significado de “cidadão” o grupo do Leonardo, da Leonor e do Edgar respondeu: “Cidadão é uma pessoa que vive numa cidade”, “Cidadão é uma pessoa que interage bem com os outros, que gosta de estar com os outros. Não é aquela pessoa que está a chamar nomes e a bater”.

A partir desta resposta foi-nos possível constatar duas ideias diferentes que os alunos possuem do conceito de cidadania. Por um lado, associam-no a uma cidadania passiva, quando referem que o cidadão é uma pessoa que vive numa cidade, isto é, um membro de uma determinada sociedade. Em contrapartida, também se aproximam de uma conceção de cidadania ativa, quando mencionam que um cidadão é uma pessoa que interage bem com os outros, associando-se à ideia de participação ativa na sociedade.

No caso do grupo do António, do Filipe e do Eduardo apenas o António respondeu à questão relativa à sua conceção de cidadania, sendo que os restantes concordaram com a sua resposta: “É partilhar ideias que acontecem no nosso dia a dia”.

A resposta de um dos alunos de outro grupo, o Vicente, vai ao encontro desta ideia partilhada pelo grupo do António, do Filipe e do Eduardo, quando afirma que cidadania “É onde nós desabafamos algumas coisas que acontecem e é o que damos quando acontece alguma coisa ou para lidarmos melhor com a sociedade”, sendo que o Lucas concordou com a sua ideia. Também foi possível averiguar respostas como “Criatividade” (Tomás) e “Não sei” (Álvaro).

Por fim, os alunos do grupo da Mónica, da Olga, da Patrícia e da Diana relacionaram a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento à de Estudo do Meio, pois referiram “Eu não sei, acho que faz parte de Estudo do Meio” (Olga).

Considerando as respostas dadas pelos alunos, torna-se difícil concluirmos a sua posição face a um conceito de cidadania passivo ou ativo. Contudo, averiguámos que o grupo do António, do Filipe e do Eduardo e o grupo do Álvaro, do Tomás, do Vicente e do Lucas associaram o conceito de cidadania à partilha de ideias ou à discussão de situações que ocorrem. Acreditamos que esta ideia que os alunos assumem da cidadania relaciona-se, em parte, às estratégias utilizadas pela professora Beatriz ao trabalhar a educação para a cidadania na sua sala, nomeadamente através do debate e da resolução dos problemas e conflitos do dia a dia.

Em relação ao grupo da Mónica, da Olga, da Patrícia e da Diana, constatámos que detiveram de maior dificuldade em definir o conceito, associando-o à área curricular de Estudo do Meio. À semelhança do que aconteceu com outro grupo, cremos que esta associação se deva, em parte, à forma como a professora trabalhava a cidadania, integrando-a com Estudo do Meio, uma vez que esta área curricular era lecionada à sexta-feira à tarde, antes da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

#### 6.2.2.2. Estratégias de ensino-aprendizagem da educação para a cidadania

Através desta dimensão pretendemos compreender, junto das crianças/alunos, que estratégias e/ou atividades realizavam no âmbito da educação para a cidadania. No caso da Educação Pré-Escolar, constatámos que estas vão ao encontro do tipo de metodologia adotada pela orientadora cooperante (Joana), neste caso o Movimento da Escola Moderna.

Neste sentido, o grupo da Matilde, do José e do Paulo referiu que decidiam o que faziam na sua escola a partir do “plano do dia” e que podiam escrever “No mapa do «Gostámos» e «Não gostámos»” quando algo não os agradava. Mencionaram ainda a “reunião”, onde decidiam “o que nós fizemos e o que nós não fizemos” e na qual “[o]s meninos que fizeram mal pedem desculpa”. Ainda, explicaram que podiam comunicar o seu trabalho no momento destinado às “Comunicações”.

Todos estes dispositivos e estratégias mencionados pelas crianças possibilitam trabalhar não só a sua autonomia, mas também a pertença a um grupo. Estas competências são transversais à vida, desenvolvendo o sentido de consciência cidadã nas crianças e, conseqüentemente, desenvolvendo valores e condutas para viver em sociedade, ultrapassando as dificuldades e contribuindo ativamente para a resolução das diversas situações do dia a dia.

Assim, constatamos que a maioria das estratégias utilizadas partem da apropriação destes dispositivos que estão disponíveis na sala de atividades. As respostas dos restantes grupos foram idênticas sendo que destacamos algumas: “Eu vou para as áreas que eu quiser”; “Nós resolvemos na reunião os problemas falando. Sentados numa cadeira todos. Sem barulho” (Laura, Pedro e Andreia); “Pedir desculpa.”; “Dar um abraço e um beijinho” (Rafael, Elsa, André e Margarida); “No diário”; “Nós vamos à reunião e resolvemos” (Érica, Carolina e Rui).

As estratégias que nos foi possível averiguar baseiam-se na rotina das crianças, no espaço para a tomada de decisões e escolha de opções, na resolução de problemas e na própria apropriação do espaço da sala. Deste modo, consideramos que todas estas estratégias contribuem para o desenvolvimento da educação para a cidadania e, consequentemente, para a construção de uma cidadania ativa.

Em relação ao 1.º CEB, foi possível questionar os alunos como é que eles mais gostavam de trabalhar a cidadania, sendo que a resposta mais frequente foi através de trabalhos de grupo/equipa. O grupo do Leonardo, da Leonor e do Edgar referiu que para trabalhar a Cidadania para os Direitos Humanos podiam fazer “trabalhos mais adequados”, “bandeiras”, “[m]ostrar às pessoas que temos de ajudar os que necessitam”, “[g]ravar um vídeo para mostrar ao mundo.” e “doar bens humanitários, roupas, comida, produtos de higiene”, no caso da Ucrânia, por exemplo, devido à situação que se encontram a viver.

Por outro lado, o grupo do António, do Filipe e do Eduardo referiu que trabalhava a cidadania com atividades ligadas ao seu dia a dia, por exemplo “[o]u é nós fazemos queixas e a professora diz «afinal já trabalhamos cidadania» ou é nós a responder às mensagens... Pronto, cidadania também é fazer atividades divertidas.”; “trabalhar com grupos e toda a gente dizer as ideias que pensam” (António). Quando questionados sobre que outros temas gostariam de trabalhar em cidadania os alunos responderam: “visitas de estudo” (Filipe), “sobre o nosso corpo, por exemplo dos cuidados que devemos ter” (Eduardo) e “se devemos jogar quantas horas por dia de *playstation*” (António).

O grupo do Álvaro, do Tomás, do Vicente e do Lucas referiu que trabalhava a cidadania na sala “cortando”, “pintando... desenhos” (Tomás), “[à]s vezes escrever alguma coisa que a professora manda fazer.” (Vicente) e fizeram ainda referência ao “Alpha Dica” (Lucas) que é trabalhado em articulação com o Estudo do Meio, demonstrando assim, novamente, que a professora cooperante promove a integração

curricular. Ao questionar sobre a Educação para os Direitos Humanos, os alunos referiram que uma forma de trabalhar esta temática era através de debates e de trabalho em equipa.

Por fim, a Olga quando questionada sobre como é que trabalhavam cidadania na sua sala, respondeu: “[a]cho que é arte! É tipo «a gente» aprende a dar-nos bem. «A gente» tem de aprender a dar o espaço para os outros.”, dando um exemplo concreto de uma atividade na qual a turma não trabalhou em grupo. Outras respostas do grupo foram: “amizade” (Olga), “carinho” (Diana), “a ser melhor para as pessoas” (Olga), “ficar em grupo” (Mónica) e “aprender a ser melhor” (Olga).

Quando questionámos o grupo sobre o tipo de atividades que gostariam de fazer nessa área curricular, os alunos referiram: “passear” (Diana e Olga), “labirinto e fazia-se grupos de dois” (Olga). Inclusive, partindo desta ideia a aluna mencionou que poderiam ser usados jogos e adivinhas para trabalhar os Direitos Humanos.

De uma forma geral, constatamos que todas as estratégias elencadas pelas crianças e alunos vão ao encontro do trabalho que é desenvolvido pelas suas educadoras/professora. Assim, enunciaram estratégias reconstrutivas que privilegiam a sua participação ativa nas diversas decisões a tomar em contexto de sala de atividades/aula, mas também na comunidade escolar e na própria sociedade.

## **Capítulo VII – Uma reflexão sobre a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Após um primeiro contacto de observação nos contextos de prática educativa, identificando as necessidades e oportunidades dos mesmos, concretizamos as intervenções pedagógicas que abrangeram as diversas áreas do currículo, de modo integrado, tanto em situação de Educação Pré-Escolar, como no 1.º CEB.

Devido ao limite de páginas imposto para a concretização deste Relatório, apresentaremos apenas, do conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer das práticas educativas, três atividades relativas a cada nível de ensino, isto é, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Considerando a temática do presente Relatório, a seleção das três atividades a apresentar deve-se, no nosso entender, ao seu conjunto de acontecimentos e tarefas que contribuíram significativamente para a aprendizagem das crianças. Para além disto, em ambos os contextos de estágio, identificamos fragilidades e oportunidades que contribuíram para a criação e desenvolvimento de projetos que também serão descritos de modo sucinto.

Apesar deste Relatório incidir na Área de Formação Pessoal e Social e na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, importa destacar que as atividades desenvolvidas não se centraram apenas nestas áreas. De facto, foi promovida a integração curricular consubstanciada no diálogo interdisciplinar entre as várias áreas curriculares.

Deste modo, dedicamos este capítulo à descrição, análise e reflexão das intervenções pedagógicas concretizadas em ambos os contextos de estágio pedagógico.

### **7.1. Educação Pré-Escolar**

No decorrer das práticas educativas, concretizadas em contexto do Estágio Pedagógico I, realizaram-se diversas atividades, de forma integrada, que foram ao encontro das finalidades presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva et al, 2016).

A prática pedagógica realizada em contexto de Educação Pré-Escolar foi desenvolvida no decorrer de oito intervenções. Destas, três foram concretizadas em conjunto com o par pedagógico (coadjuvada) e as restantes, quatro, foram dinamizadas individualmente. Habitualmente, as intervenções ocorriam durante três dias, às segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, à exceção das semanas intensivas que perduravam

cinco dias. No quadro que se segue (**Quadro 3**) estão organizadas as intervenções realizadas, tendo em conta as temáticas desenvolvidas no decorrer das mesmas.

<b>Estagiária(s)</b>	<b>Datas</b>	<b>Tema(s)</b>
<b>Coadjuvada</b>	20 e 21 de outubro de 2021	A floresta
<b>Individual</b>	25, 26 e 27 de outubro de 2021	O Outono
<b>Individual</b>	8, 9, 10, 11 e 12 de novembro de 2021	São Martinho e o valor da bondade
<b>Individual</b>	15, 16 e 17 de novembro de 2021	Identidade e emoções
<b>Coadjuvada</b>	6 e 7 de dezembro de 2021	Preparação para a exposição dos trabalhos das crianças
<b>Coadjuvada</b>	13, 14 e 15 de dezembro de 2021	Natal
<b>Individual</b>	10, 11, 12, 13 e 14 de janeiro de 2022	O Inverno Os valores
<b>Individual</b>	31 de janeiro de 2022 e 1 e 2 de fevereiro de 2022	Língua Gestual Portuguesa Os valores

**Quadro 3** Calendarização das intervenções concretizadas no Estágio Pedagógico I

Neste caso, devido à metodologia de ensino adotada pela orientadora cooperante, a seleção das temáticas a trabalhar foram ao encontro dos interesses das crianças, com base nos registos realizados, tendo em conta as suas sugestões, no Diário de Grupo. Importa ainda salientar que, inicialmente estava previsto a finalização do Estágio Pedagógico I no mês de janeiro. Todavia, devido ao vírus *SARS-COV-2* e ao isolamento profilático que foi necessário realizar, a prática educativa prolongou-se até ao dia 2 de fevereiro.

As atividades promovidas, relativas às temáticas anteriormente apresentadas no *quadro 3*, encontram-se organizadas, devido à sua extensão, num quadro em apêndice (**cf. Apêndice VII**). No quadro não apresentamos o momento do acolhimento, realizado diariamente, que incluía o “Mostrar, Contar e Escrever”, a leitura do Diário de Grupo e o registo no Plano do Dia, bem como o momento destinado às Comunicações que se sucedia no final da manhã.

As intervenções que se encontram expostas no quadro foram organizadas em sequências didáticas, devidamente fundamentadas, que posteriormente foram refletidas e avaliadas. No quadro é possível constatar a concretização de um total de cinquenta e cinco atividades que abrangeram, na sua maioria, a Área de Formação Pessoal e Social, de forma integrada, considerando a temática deste Relatório.

Das cinquenta e cinco atividades realizadas, algumas já se encontravam propostas pela instituição, como foi o caso das visitas de estudo e do *workshop*, dinamizado no âmbito do projeto cultural da escola. Além disto, outras atividades prolongaram-se no decorrer das semanas, pois consideramos necessário implementá-las mais do que uma vez, de modo a consolidar aprendizagens. Um exemplo foi a dinamização do jogo *online* “Respeito valores, sem problemas!”, que esteve sempre disponível na sala.

Para além da Área de Formação Pessoal e Social e das temáticas associadas à mesma, desenvolveram-se outras atividades que partiram do interesse que as crianças demonstravam. Deste modo, é possível observar no quadro, que se concretizaram atividades relacionadas com as restantes áreas de conteúdo, promovendo, sempre que possível, a integração e articulação entre as mesmas.

A primeira intervenção, realizada em par pedagógico, centrou-se na temática da floresta. Após a análise da coluna “Queremos fazer” exposta no Diário de Grupo, decidiu-se, em grande grupo, visitar a floresta próxima à instituição, para a apanha de elementos naturais como folhas e paus. Esta temática relevou-se muito pertinente, pois possibilitou aos alunos observarem as mudanças que a estação do Outono provoca no meio natural.

De facto, segundo as OCEPE este tipo de tarefas promove o contacto com diferentes elementos da natureza “(...) e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e razões por que acontecem” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 90).

A segunda intervenção surgiu na sequência da primeira, uma vez que se utilizaram os elementos recolhidos pelas crianças na visita à floresta para a construção de uma caixa

de Outono. Assim, esta tarefa deu espaço para a exploração da estação do ano que se estava a sentir, sendo que a Hora do Conto foi fulcral para este momento. Segundo Lopes da Silva et al (2016, p. 71), para que a criança desenvolva prazer e motivação para ler e escrever, o educador apresenta uma função fundamental “(...) ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita”.

A terceira intervenção surgiu no âmbito da celebração do dia de São Martinho, a 11 de novembro, e do interesse que as crianças demonstraram no “Senhor Martins”, tal como referiam. Nesta sequência, partindo da história, constatamos a importância de abordar o valor da bondade, não só devido ao seu contributo para o desenvolvimento de futuros cidadãos justos e participativos, mas também com o intuito de ir ao encontro das finalidades da escola, neste caso, a promoção de valores e do próprio Relatório de Estágio.

A quarta intervenção centrou-se em duas temáticas: a identidade e as emoções. A escolha destas temáticas partiu do interesse que as crianças demonstraram em realizar experiências com lanternas e da dificuldade que sentiam em gerir as suas emoções, em algumas situações. No caso da exploração da identidade, para além da exploração visual e da forma, com esta atividade também pretendemos envolver as famílias na identificação das sombras do seu educando, aquando da realização da exposição com os seus trabalhos. Efetivamente, nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016) a participação dos pais/famílias é evidenciada como um fator promotor de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, contribuindo para uma aprendizagem significativa por parte das crianças.

Relativamente às emoções, ao abordar a história *O monstro das cores*, da autora Anna Llenas (2012), contribuímos para a construção de um espaço propício à compreensão dos sentimentos, intenções e emoções que as crianças têm, desenvolvendo a consciência da valorização dos sentimentos do outro (Lopes da Silva et al, 2016).

A quinta intervenção focou-se na preparação, organização e logística da exposição dos trabalhos das crianças desenvolvidos ao longo do 1.º período, concretizada no dia 10 de dezembro, fora da calendarização prevista. A integração das Artes Visuais na construção do cartaz e da Matemática na elaboração de um mapa para a visita, contribuíram, no nosso entender, para o envolvimento das crianças em todo o processo. De facto, de acordo com Cardona et al (2021, p. 53), “(...) as crianças aprendem quando a sua atividade tem para elas um sentido e intenção, num meio social em que interagem com outros e em que as suas propostas são tidas em conta e influenciam o desenvolvimento do processo”.

A cada criança foi distribuído um mapa, previamente realizado por uma menina da sala, no qual observavam o trajeto a percorrer na visita à exposição e direcionavam os seus familiares, explicando o que realizaram em cada *atelier*. Além disto, em cada local existia um registo escrito, isto é, explicações sobre a concretização do *atelier* em causa.

Assim, esta exposição, no nosso entender, originou um projeto que foi desenvolvido no decorrer de todo o 1.º período. Isto porque, todos os trabalhos expostos foram aqueles, na sua maioria, que concretizamos com as crianças, desde produções plásticas, às sombras de cada uma e às histórias trabalhadas. Foi satisfatório e gratificante observar o entusiasmo das crianças e das famílias, que já não frequentavam a instituição desde o período pré-pandémico. Também as turmas de 1.º Ciclo demonstraram a sua curiosidade na exposição, sendo que experimentavam os diversos *ateliers*.

Toda esta dinâmica promovida contribuiu, no nosso entender, não só para o desenvolvimento da cidadania ativa, como também para as relações interpessoais. Em conformidade com as OCEPE “[a] educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 24).

A sexta intervenção foi dedicada à exploração da temática do Natal, a partir da construção de enfeites e da prenda de Natal, utilizando material reciclado. A escolha da utilização deste tipo de material permitiu-nos trabalhar as questões da sustentabilidade e, através dos mesmos, valorizar o ambiente, celebrando a época festiva em causa.

A sétima intervenção teve por base duas temáticas: o Inverno e os valores. A Hora do Conto é um espaço privilegiado para a estimulação do gosto pela leitura e a aquisição de novo vocabulário. Após a narração da história *A Descoberta de inverno da raposa*, formulámos algumas questões essenciais para a compreensão da história e da atividade que se seguiu. Esta consistiu na identificação das pegadas dos animais presentes na história, bem como de outros. A utilização deste tipo de dinâmicas no grupo em questão é, do nosso ponto de vista, uma mais-valia. Após a narração da história as crianças ficavam mais cansadas e, como tal, estes momentos de movimento foram fundamentais.

Nesta mesma intervenção desenvolveu-se, ainda, um jogo *online* que integrava as diversas áreas de conteúdo, com a finalidade de trabalhar os valores. Efetivamente, tal como já se mencionou anteriormente, e segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), o Jardim de Infância possui um papel imprescindível na educação para os valores, que se “vivem” e “aprendem”.

Finalmente, a oitava intervenção focou-se na temática da Língua Gestual Portuguesa (LGP). No decorrer de toda a prática educativa, desenvolveu-se a iniciativa “Um gesto por semana” que, na nossa perspetiva, enriqueceu ainda mais a instituição e toda a dinâmica de ensino defendida pela mesma. Esta iniciativa surgiu após a participação numa reunião de pais, na qual uma mãe demonstrou a sua preocupação em que os seus filhos aprendessem LGP, visto que um familiar era surdo.

No caso específico da nossa sala, em todos os dias de intervenções ensinávamos e relembrávamos ao grupo o gesto do dia da semana em que estávamos. Além disto, em diferentes momentos, sempre que surgia alguma palavra que achássemos importante mostrávamos-lhes como se realizava o gesto. Além dos dias da semana, outros gestos que as crianças aprenderam foram: “Bom dia”, “Boa noite”, “Boa tarde”, “Obrigada”, “Parabéns”. Infelizmente, devido a diversas situações, como o isolamento ou o trabalho que necessitava de ser desenvolvido, as crianças não aprenderam todos os gestos que estavam planeados no calendário da iniciativa.

No entanto, pelo menos dois deles, nomeadamente “Bom dia” e “Boa tarde”, foram partilhados com as restantes turmas da instituição. Eram escolhidas duas crianças, que se dirigiam até à sala e explicavam aos colegas que gesto era e como se deveria realizá-lo. Ainda, colámos em diversos espaços da instituição as fotografias deste gesto, para que estivessem sempre presentes no dia a dia da comunidade escolar. Inclusive colocámos na zona de receção das crianças, para que os próprios familiares também pudessem aprender.

Apesar de não termos conseguido ensinar todos os gestos pretendidos, foi gratificante observar que as crianças comunicavam em língua gestual e, inclusive, transmitiam-na aos seus familiares. Para além disto, o grupo ficou sensibilizado para o facto de todos sermos diferentes. Como tal, foi fundamental o contacto com LGP para conseguirem comunicar uns com os outros e, conseqüentemente, se relacionarem.

Para além disto, habitualmente, todas as terças-feiras e quartas-feiras, no período da tarde, desenvolvíamos a prática de Ioga e a aula de Educação Física, respetivamente. Em relação a esta última, na maioria das vezes, eram os próprios alunos que realizavam o “Plano de Aula”, organizando o momento destinado à Educação Física e selecionando os jogos e tarefas a desenvolver. De facto, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016, p. 11) quando o educador cria condições necessárias para que a criança faça as suas próprias escolhas, esta “(...) desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma”.

Após uma visão geral de todas as intervenções desenvolvidas em contexto de estágio pedagógico apresentamos, com mais detalhe e reflexão, três atividades promovidas no contexto de Educação Pré-Escolar e da temática do presente Relatório.

### 7.1.1. Atividade “A atitude de São Martinho”

A primeira atividade selecionada da prática educativa decorreu na 3.<sup>a</sup> semana de intervenção, em contexto de Educação Pré-Escolar, e surgiu na sequência da abordagem à estação do Outono. A escolha desta temática deveu-se, em parte, ao interesse que as crianças demonstraram no “Senhor Martins”, como se referiam, e à celebração do Dia de São Martinho, a 11 de novembro. Esta temática também surgiu devido à necessidade sentida em trabalhar valores morais, como é o caso da bondade, com o intuito de ir ao encontro dos princípios pedagógicos e organizativos defendidos pela instituição.

Considerando que a temática deste Relatório assenta na sala como um espaço de cidadania ativa em construção, a exploração de valores torna-se fundamental. De facto, tal como referimos na fundamentação teórica, a cidadania ativa sustenta a vertente dos valores e a sua abordagem precoce, em idade Pré-Escolar, promove a formação de futuros cidadãos responsáveis, solidários e tolerantes. Ainda, a abordagem aos valores possibilita trabalhar as questões da empatia, indo ao encontro do que refere Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004, p. 29) “(...) não só o *ser* para si mesmo mas também o *ser* com os outros (...)”.

Para além disto, a importância da abordagem desta temática vai ao encontro do que referiu a educadora cooperante (Joana), na sua entrevista, ao afirmar que antes da lecionação de qualquer tipo de matéria, é fundamental que as crianças saibam estar e relacionar-se uns com os outros.

Inicialmente, no momento do acolhimento, com o auxílio do dispositivo “Agenda Semanal” (figura 3), presente na sala de atividades, questionou-se que atividade se concretizava, habitualmente, na segunda-feira à tarde. Com a identificação da Hora do Conto, negociou-se, em grupo, que como naquela semana se celebrava o Dia de São Martinho, trabalhar-se-ia a sua história/lenda.



Figura 3 Identificação da Hora do Conto na Agenda Semanal.

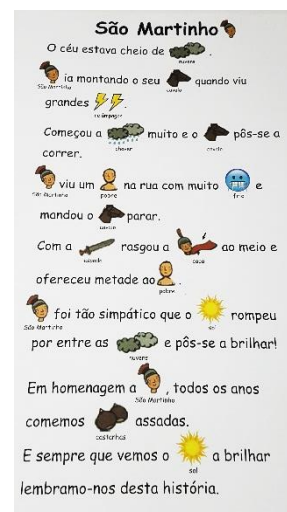
No momento destinado à Hora do Conto, explicitou-se às crianças que se leria a história, mas que desta vez seria de forma distinta. Assim, mostrou-se o pictograma com a lenda de São Martinho (**figura 4**) e perguntou-se qual o aspeto do texto apresentado. Considerando as suas respostas, explicou-se que seria necessária a ajuda de alguns meninos e meninas para conseguir lê-la e, como tal, todos deviam estar muito atentos e seguir a leitura.

Em seguida, questionou-se: “Alguém já ouviu falar do senhor São Martinho?” e incentivou-se as crianças a prepararem-se para se proceder à leitura da lenda. À medida que se leu a história, os meninos identificaram o vocábulo associado às imagens, tornando esta tarefa mais lúdica e interativa. Assim, em modo de reflexão, considerou-se que a narração desta lenda foi extremamente dinâmica, uma vez que, devido às imagens, as crianças facilmente a acompanharam. Inclusive, no final, uma delas releu a história, autonomamente, sendo que apenas se foi orientando a leitura com o dedo. O recurso utilizado, neste caso o pictograma com as imagens associadas aos vocábulos, foi fundamental devido à sua riqueza e ao facto de ter desenvolvido no grupo aprendizagens ao nível do gosto pela leitura e do enriquecimento do vocabulário.

É nesta perspetiva que Lopes da Silva et al (2016) defendem que o contacto com distintos tipos de texto, o reconhecimento de letras, vocábulos e pequenas frases contribuem para o desenvolvimento da escrita, tanto ao nível das suas convenções, como da sua utilidade.

Após a leitura da história, perguntou-se às crianças se existia algum vocábulo que desconheciam, como por exemplo “homenagem” e a, partir do mesmo, explicou-se que no dia 11 de novembro, celebra-se o Dia de São Martinho.

Com o intuito de evocar o valor presente nesta lenda, formularam-se breves questões: “O que acham da atitude do São Martinho para com o pobre?”, “Quando é que vocês são bons uns para os outros?” e “Que situações ocorreram na nossa sala em que vocês não foram bons para os colegas?”. A maioria das crianças respondeu que o São Martinho tinha sido “bom” para o pobre e que eram bons uns para os outros quando ajudavam os amigos. Por outro lado, responderam que não eram bons quando batiam ou magoavam alguém.



**Figura 4** Pictograma com a lenda de São Martinho.

A formulação de questōes e a interação que advém da mesma é extremamente importante, uma vez que possibilita promover a linguagem e a organização do pensamento. Neste caso, as perguntas realizadas permitiram que as crianças refletissem sobre as suas atitudes para com os outros, promovendo, assim, a empatia e solidariedade. Para além disto, afastamo-nos de abordagens normativas, tal como mencionámos no enquadramento teóricoo, dando espaço ao desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e da participação com autonomia (Trindade & Cosme, 2019).

Após este momento, explicou-se às crianças que se realizaria uma experiênciia, com o intuito de compreender a importânciia de ser bom. Para tal, colocou-se no centro do tapete, visível a todo o grupo, um recipiente com água no seu interior. Exibiram-se várias pedras de diferentes tamanhos e questionou-se: “O que acham que vai acontecer quando eu lançar este objeto?”. A criança mais velha do grupo respondeu que iriam aparecer ondas.

Sendo a temática dos valores abstrata, principalmente para crianças em Educação Pré-Escolar, consideramos a utilização de materiais concretos, neste caso o recipiente e as pedras, uma estratégia imprescindível que possibilita uma melhor perceção. Efetivamente, como referimos na fundamentação teóricoo, ao utilizar materiais pedagógicos sãoo invocados diversos sentidos que sãoo reconhecidos por um desenvolvimento dos educandos, contribuindo para uma aprendizagem ativa (Matos & Serrazina, 1998).

Com o auxílio de algumas crianças pediu-se que, à vez e com calma, lançassem a pedra dentro do recipiente (**figura 5**). O objeto, ao cair na água, causou ondas que se propagaram originando um “efeito cascata”.

A partir deste efeito explicou-se que as ondas que se observavam representavam os resultados que a bondade tem nas outras pessoas. Deram-se exemplos do dia a dia, próximos da realidade do grupo, com o intuito de melhorar a sua perceção acerca deste valor. Por exemplo, referiu-se que ser bondoso era dizer “obrigada”, ajudar o amigo a calçar os sapatos ou a vestir o casaco e segurar a porta para o colega passar.

Esta abordagem aos valores é indissociável da educação, uma vez que, como mencionámos no enquadramento teóricoo, nãoo há educação sem valores. Como refere Medeiros (2010), os valores integram o “ser da pessoa” em desenvolvimento.



**Figura 5** Realização da experiênciia por uma criança.

Desenvolvimento este que começa na Educação Pré-Escolar e se prolonga até ao resto da vida, auxiliando-nos a tornar-nos em cidadãos ativos, empáticos e solidários com os outros.

Neste sentido, esta atividade possibilitou-nos articular a Área de Formação Pessoal e Social à do Conhecimento do Mundo, evocando aprendizagens fundamentais de ambas as áreas. De facto, segundo o que consta nas OCEPE (Lopes Silva et al, 2016, p. 91), uma das aprendizagens a promover na Área do Conhecimento do Mundo é a de “Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural”. Assim, com uma experiência simples foi possível explorarmos o efeito da queda dos objetos na água, isto é, no meio aquático.

De modo a reforçar ainda mais a ideia de “valor”, explicou-se que bondade era um valor, tal como aqueles que existiam na sua escola e que foram escolhidos pelos pais. De seguida, após algum diálogo, escreveu-se a palavra “bondade” no centro de uma cartolina e solicitou-se ao grupo que, individualmente, cada um elaborasse um desenho (**figura 6**) sobre o significado de “ser bom”. Esta foi uma estratégia que nos permitiu perspetivar se as crianças compreenderam ou não este conceito, devido à sua abstração.



**Figura 6** Realização de um desenho sobre o significado de ser bom.

Todas as crianças apresentaram o seu desenho ao grupo e a partir da elaboração desta produção plástica foi-nos possível refletir que algumas crianças, principalmente as mais novas, possuíam alguma dificuldade em compreender este conceito e a transpô-lo para o papel. Neste sentido, de modo a reforçar ainda mais o significado deste valor, colaram-se os desenhos elaborados no cartaz com o vocábulo “bondade” registado (**figura 7**). Este foi, posteriormente, afixado no exterior da sala, no local onde as crianças realizavam a fila para a entrada na mesma.



**Figura 7** Cartaz elaborado com os desenhos "Ser bom é".

Esta atividade de desenho orientado possibilitou-nos ir ao encontro do que consta nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016) em que os autores consideram que para além do

fazer, na expressão artística, também é fundamental o “experimental”, o “executar”, o “criar”, o “apreciar” e o “dialogar” sobre as produções uns dos outros.

A construção deste cartaz foi um aspeto positivo, uma vez que, ao longo da semana, foi-nos possível chamar a atenção do grupo para os conflitos que foram surgindo, relembrando o valor anteriormente abordado, um exemplo em concreto foi quando uma criança bateu noutra. Assim, recordámos que necessitávamos de ser bondosos uns com os outros e a partir de uma frase dita por uma das crianças, no seu desenho, nomeadamente “Ser bom é fazer carinho”, incentivou-se os meninos a utilizar as mãos para fazer carinho ao invés de bater.

Além disto, constatou-se que após a implementação desta atividade, no decorrer das semanas, as crianças começaram a entreajudar-se com maior frequência, por exemplo, as mais velhas auxiliavam as mais novas a calçar os sapatos, referenciando o valor da bondade na sua ação (**figura 8**).

No dia de São Martinho lembrou-se a lenda desta figura a partir de cartões e as crianças provaram castanhas assadas e cozidas tornando, deste modo, a atividade ainda mais significativa, com intenção e sequência pedagógica.

Do nosso ponto de vista, foi clara a articulação e integração promovida a partir de uma atividade que contribuiu para a consciência cidadã das crianças. Este aspeto pôde ser constatado nas diversas respostas dadas pelo grupo, sobre o valor da bondade: “Ser bom é ajudar os amigos” (Menina, 5 anos), “Ser bom é dar um abraço aos amigos quando estão tristes”, “Ser bom é juntar a família” (Menina, 4 anos) e “É bom brincar com o pai e comer ovo” (Menino, 3 anos).

Para além disto, a concretização desta atividade possibilitou o desenvolvimento de outras competências das diferentes áreas de conteúdo. Ao explorarmos o valor da bondade a partir de uma história com imagens que substituíam alguns vocábulos, evocámos a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, conseguindo que as crianças atingissem objetivos como: identificar o vocábulo associado à imagem representada no texto. No caso da experiência realizada foi notória a presença da Área do Conhecimento do Mundo, na qual as crianças facilmente reconheceram o impacto dos objetos na água, descrevendo este fenómeno. As Artes Visuais, associadas ao desenho orientado elaborado pelas crianças, para além do desenvolvimento do sentido estético, também permitiram



**Figura 8** Criança a auxiliar outra.

desenvolver a coordenação dos movimentos óculo-manuais na realização dos desenhos e na sua pintura.

Na Área de Formação Pessoal e Social, considerada foco nesta atividade, as crianças desenvolveram competências, como: reconhecer a atitude do São Martinho associando-a ao valor da bondade e identificar situações em que foram ou não bondosos. Ainda, a realização desta atividade permitiu-nos desenvolver uma das aprendizagens patentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016, p. 42), nomeadamente “Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social”. No decorrer das semanas foi possível observar que as crianças se tornaram muito mais recetivas a auxiliar os colegas.

O Conselho de Cooperação Educativa foi um lugar por excelência onde se constatarem diversas situações de entreajuda e resolução de problemas. Certo dia, ao avaliar as tarefas a concretizar um menino referiu: “Eu tenho de acabar os meus trabalhos e não tenho tempo”. E outro respondeu: “Podemos ajudar, trabalhando todos em equipa”. Ainda, ao refletir sobre uma atitude de um menino que tinha furado o tapete da sala de atividades, com um lápis, pois queria fazer um caminho, uma colega respondeu-lhe: “Podias ter esperado e fazer numa folha”. Todas estas situações permitiram-nos concluir que o grupo se tornou cada vez mais solidário, mostrando, cada qual, disponibilidade para auxiliar o outro, resolvendo diversos problemas.

Concluimos, ainda, que a realização desta atividade possibilitou-nos promover a integração curricular que, tal como defendemos na fundamentação teórica, auxilia os educandos a integrar as suas próprias experiências e a fomentar a integração social democrática entre os mesmos (Beane, 2003).

Em modo de reflexão, esta atividade permitiu-nos alcançar um dos objetivos elencados para este Relatório, mais precisamente planificar e intervir de forma integrada, tendo em consideração as necessidades das crianças/alunos e usufruindo da transversalidade da Área de Formação Pessoal e Social.

### **7.1.2. Atividade “Quem sou eu?”**

A segunda atividade selecionada da prática pedagógica, em contexto de Educação Pré-Escolar, ocorreu na 4.<sup>a</sup> semana de intervenção e surgiu a partir do interesse que as crianças demonstraram em realizar experiências com lanternas, mesmo depois de já terem elaborado algumas, com o recurso a materiais reciclados, na zona da Recicloteca. Ainda

de modo a envolver a família e toda a restante comunidade escolar, a realização da sombra de cada criança foi concretizada com o intuito de elaborar um jogo para que pudessem adivinhar a sombra de cada uma, no dia destinado à exposição de trabalhos.

De facto, como se referenciou no enquadramento teórico, é emergente uma mudança na educação do século XXI, devido aos diversos desafios que surgem no dia a dia das comunidades. Segundo Gomes et al (2017), a contemporaneidade marca-se pela “incerteza” e por “debates sobre a identidade e segurança”. Deste modo, consideramos fundamental a abordagem às questões da identidade, desde a Educação Pré-Escolar, de modo a contribuir para uma melhoria da educação no século XXI e para os desafios que necessitam de ser ultrapassados.

Ainda, ao desenvolvermos este tipo de atividades com base nos interesse das crianças, vamos ao encontro de uma educação autorregulada como defendemos na fundamentação teórica. Segundo Peceguina e Mata (2021), este tipo de educação valoriza as experiências do dia a dia, considerando o interesse das crianças e desenvolvendo a aprendizagem como um processo e não como um produto.

Para além disto, e considerando que este Relatório se centra nas questões da cidadania e na sala como um espaço de cidadania ativa em construção, a exploração da identidade surge com enorme importância. Isto porque, tal como já defendemos no capítulo I, a cidadania como identidade “(...) refere-se a questões de pertença e significado” (Santos et al, 2011, p. 5).

A introdução desta atividade iniciou-se no momento do acolhimento, mais precisamente, através do dispositivo “Mostrar, Contar ou Escrever”. Como era hábito, todos os dias de manhã, algumas crianças registavam o seu nome, na folha destinada a este fim, e mostravam algum objeto ou contavam uma novidade, pedindo para escrevê-la. Neste dia, registou-se o nome no dispositivo e referiu-se que se iria mostrar um objeto, que se encontrava coberto por um pano no fundo da sala.

O suspense e mistério em torno daquele objeto, que se encontrava oculto, originou enorme interesse nas crianças que, mesmo sem saberem do que se tratava, se propuseram a realizar a atividade, sendo que foi uma tarefa concretizada a pares. Após este momento, revelou-se que o material com o qual trabalhariam era o retroprojetor e deu-se espaço para as crianças explorarem e realizarem questões sobre o mesmo. Nesta fase, relacionou-se o funcionamento daquele objeto com o das lanternas, explicando como ocorria a projeção da luz, com linguagem clara e simples, considerando a faixa etária em questão.

Este processo concretizou-se com todos os pares, à medida que iam realizando a atividade.

Neste sentido, com o recurso ao retroprojektor e a um cavalete, presente na sala de atividades, as crianças sentavam-se em frente à luz, enquanto outras iam realizando o delineado da sua sombra (**figura 9**). Para além de desenvolver a cooperação entre pares, a paciência e a perseverança, esta atividade também possibilitou o desenvolvimento da motricidade fina, aquando da concretização do delineado.



**Figura 9** Realização da sombra de uma criança em trabalho cooperativo.

Inicialmente, apenas estava prevista a concretização do delineado da sombra de cada criança. Por sugestão da orientadora cooperante, os meninos identificaram a cor da sua sombra, neste caso o preto, e preencheram-na de modo a colori-la. Considera-se que esta sugestão fez toda a diferença no produto final das sombras, facilitando o reconhecimento das mesmas.

Na realização das sombras destaca-se a autonomia das crianças, uma vez que foram elas que conduziram a atividade, cooperando entre si. Enquanto uma, geralmente a mais velha, elaborava o contorno a outra pedia ao colega, que estava sentado para a realização da sombra, que permanecesse quieto explicando-lhe o porquê.

Apesar de não ter sido possível realizar um jogo, em contexto de sala de atividades, com todas as sombras com o intuito de descobrir “Quem é quem” em cada uma, as crianças referiram que “As sombras são diferentes, porque somos todos diferentes”. Através destas expressões constatou-se que desenvolveram as aprendizagens que se pretendia promover com esta atividade, neste caso o conhecimento de si (identidade) e do outro e o reconhecimento das suas características individuais. Deste modo, foi possível alcançar os seguintes objetivos: adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração e “[c]onhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às outras” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 42).



**Figura 10** Realização do jogo na exposição.

O facto de estas sombras terem sido afixadas na exposição (**figura 10**) possibilitou ainda que as crianças, realizassem este jogo, tanto entre si, em momentos de recreio, como na própria exposição, com os seus familiares e outros colegas da comunidade escolar. Esta oportunidade de interação entre os pares e as famílias,

principalmente após um período pandémico, foi fulcral para o desenvolvimento das crianças, contribuindo para o aumento da sua autoestima e para o respeito pelo outro e pelas suas diferenças, promovendo a convivência democrática.

De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016, p. 8) “[a]s relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive (...)” contribuem para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento enquanto pessoa integrante numa comunidade, pelo que as relações e as interações vivenciadas pelas crianças nesta atividade corroboram o descrito pelas OCEPE.

De modo que os visitantes pudessem confirmar de quem era a sombra em questão, num cartão desdobrável, cada criança escreveu o seu nome. Consideramos que esta simples atividade da escrita do seu nome num cartão apresenta uma dimensão integrante no desenvolvimento da abordagem à escrita, uma vez que “[a]prender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança (...)” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 70).

Para além disto, no âmbito do *Projeto Cultural de Escola*, realizou-se um *Workshop* com a Ketta Linhares, no qual cada criança estampou a sua mão recorrendo à técnica da estampagem, com uma placa gelatinosa. Deste modo, a partir desta atividade, para além de se valorizar os projetos desenvolvidos pela escola, dando uma continuidade ao trabalho, também foi possível abordar novamente as questões da identidade.

Após as mãos estarem prontas e expostas, as crianças concluíram que todas eram diferentes, porque cada um tinha características diferentes. Inclusive, mencionaram que a estampagem da mão mais pequena correspondia ao menino mais novo da sala demonstrando, assim, o reconhecimento pela diferença e individualidade de cada um.

Importa salientar que se disponibilizou o retroprojetor na sala de atividades, durante algum tempo, visto que as crianças apresentavam muito interesse na sua exploração. Assim sendo, algumas realizaram desenhos livres e, inclusive, escreveram o seu nome (**figura 11**), com o intuito de ver a sua projeção no cavalete.

Este aspeto é fundamental no desenvolvimento das crianças pois, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), ao disponibilizar materiais diversificados que potenciam a sua curiosidade, escolhendo com quais querem brincar e com quem,



**Figura 11** Escrita no projetor.

possibilita o desenvolvimento dos seus interesses, a capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas.

Todos estes aspetos mencionados contribuem para que a criança corra riscos e, conseqüentemente, se torne mais autónoma e independente, consciente das suas decisões e escolhas. Desta forma, tornar-se-ão cidadãos mais ativos e participativos na sua comunidade, com capacidade para a resolução dos diversos desafios do século XXI.

No nosso ponto de vista, sendo a *construção da identidade e da autoestima* uma das componentes a trabalhar na Área de Formação Pessoal e Social, considerou-se a abordagem a esta temática imprescindível no desenvolvimento global das crianças. Desta forma, e como já se mencionou no enquadramento teórico, ao abordar estas questões promove-se o reconhecimento e aceitação das características individuais de cada um, bem como o desenvolvimento da autoestima. (Lopes da Silva et al, 2016). Um exemplo em concreto, foi quando as crianças compararam a estampagem da mão mais pequena ao menino mais novo da sala, contribuindo para a aceitação das suas diferenças “(...) consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 34).

Também ambas as educadoras da sala (Joana e Maria) associam o conceito de cidadania, para além das regras de consciência social, à construção da identidade, justificando, assim, ainda mais a pertinência da abordagem a esta temática neste contexto.

A articulação e integração promovida a partir desta atividade foi clara, sendo que se desenvolveu não só as questões da identidade, da autoestima e do reconhecimento da diferença, mas também outras competências das diferentes áreas de conteúdo.

Do nosso ponto de vista, foi clara a articulação e integração promovida a partir de uma atividade que contribuiu para a consciência cidadã das crianças. Um exemplo em concreto foi quando uma criança sujou a sua roupa e necessitou de utilizar uma emprestada. Esta rapidamente referiu “Não faz mal ser diferente” e os colegas elogiaram-no, afirmando que estava tão bonito, não demonstrando qualquer tipo de discriminação para com o mesmo.

Deste modo, sendo o debate da identidade um desafio do século XXI, de acordo com o que foi referido no enquadramento teórico, na contemporaneidade, as competências necessárias para a vida convergem como uma integração entre o conhecimento, a experiência e atitudes que oferecem às crianças instrumentos para responder a esses desafios (Ramos, 2020).

Importa salientar que, em conformidade com a mesma autora (Ramos, 2020), estas competências não convergem com as disciplinas curriculares, os conteúdos e os conhecimentos, mas sim com uma integração entre o conhecimento, a experiência e atitudes que fornecem ao aluno instrumentos para responder a diferentes situações do seu dia a dia.

Assim sendo, apesar de a área foco ser a de Formação Pessoal e Social constata-se uma articulação com o Domínio da Educação Artística, mais precisamente com o Subdomínio das Artes Visuais aquando do contorno e pintura das sombras, conseguindo que as crianças atingissem objetivos como: coordenar os movimentos óculo-manuais no contorno e pintura da sombra. Também, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita esteve presente no decorrer de toda a atividade, desde a exploração inicial do retroprojeter à escrita e reconhecimento do seu nome. Ainda, a partir das formas e das silhuetas de cada um foi possível trabalhar o Domínio da Matemática.

Esta integração também ocorreu noutra vertente pois, de acordo com o que consta nas OCEPE (Lopes da Silva et al, p. 85), “[a] abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros (...) evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social”.

Na Área de Formação Pessoal e Social, considerada foco nesta atividade, as crianças desenvolveram competências como: adequar comportamentos em contexto de cooperação, partilha e colaboração e identificar as suas características individuais e as semelhanças e dissemelhanças com as características dos outros, valorizando a identidade de cada um. O alcance destes objetivos permitiu-nos tornar, progressivamente, a sala de atividades num espaço de cidadania ativa, no qual as crianças aceitavam e respeitavam as suas diferenças, valorizando-as.

Em modo de reflexão, concluímos que a concretização desta atividade permitiu-nos alcançar um dos objetivos elencados para este Relatório: conceber e implementar um processo educativo que favoreça, de forma integradora e integrada, o desenvolvimento da cidadania ativa dentro da sala de atividades.

### **7.1.3. Atividade “Respeito valores, sem problemas!”**

A terceira e última atividade selecionada da prática educativa ocorreu na 7.<sup>a</sup> semana de intervenção, na sala de Educação Pré-Escolar. Importa, desde já, salientar que esta atividade perdurou até ao fim da prática educativa, uma vez que o recurso construído

permaneceu à disposição das crianças até ao final do ano letivo, sendo que foi utilizado e recuperado mais do que uma vez. Consideramos relevante esta estratégia, uma vez que o ensino não deve ser estanque e que as aprendizagens devem ser recuperadas.

Neste sentido, desenvolveu-se um jogo *online*, lúdico e interativo, na plataforma *Make it*, com o intuito de trabalhar, tal como se sucedeu com a exploração da história de São Martinho, os valores morais. A escolha desta temática deveu-se à necessidade de explorar situações que ocorriam no dia a dia das crianças e na sua rotina, a partir da exploração de diferentes valores.

Considerando que o tema deste Relatório se foca na sala como um espaço de cidadania ativa em construção, recorrendo à integração curricular, a criação deste recurso tornou-se fundamental, visto que abrangeu todas as áreas do currículo. De facto, como afirmámos na fundamentação teórica, de acordo com Peceguina e Mata (2021) o foco não deve estar na escolarização, mas sim numa visão mais holística de educação. Por outras palavras, a educação deve caracterizar-se pela totalidade das aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento da vida, de modo significativo e satisfatório.

Ainda, ao desenvolver esta atividade, fomos ao encontro das ideias defendidas pelas educadoras na entrevista, quando referiram que a aprendizagem da cidadania é constante e deve ser sempre desenvolvida (Joana), de modo integrado e sem recorrer a um “trabalho expositivo” (Maria).

Outro motivo pelo qual se optou pela concretização de um recurso *online* deveu-se ao facto de se viver tempos de incerteza em que, a qualquer momento, se poderia entrar num período de isolamento profilático, devido à *SARS-COV-2* e, como tal, optou-se por construir um material que permitisse o fácil acesso e manipulação por parte de todas as crianças, pois poderia ser utilizado em qualquer tipo de dispositivo eletrónico.

Num mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, torna-se emergente que as crianças tenham o contacto com as novas tecnologias, desde tenra idade, com o intuito de aprenderem como usá-las e respeitá-las, compreendendo os perigos que também podem surgir. Efetivamente, segundo o que consta nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), os recursos tecnológicos integram o dia a dia das crianças, tanto em contexto de lazer, como no seu quotidiano. Como tal, “(...) importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 93).

Por fim, identificamos vários aspetos que tornam este recurso extremamente versátil. Como era *online*, o *link* podia ser partilhado com os encarregados de educação,

envolvendo a família, numa fase mais avançada a plataforma podia ser partilhada com as crianças e, em conjunto com a sua família, os próprios meninos e meninas poderiam construir o seu jogo ou *Quiz*. O seu cariz editável possibilitava que fossem adicionadas e retiradas perguntas e atividades, tendo em conta as necessidades e interesses do educador e das crianças. Inclusive, o grau de dificuldade do jogo podia ir aumentando no decorrer do tempo e da exploração do mesmo e a partir de um recurso *online* as crianças podiam trabalhar diversas áreas, de forma lúdica e interativa, recorrendo às novas tecnologias de forma pedagógica e significativa.

No que concerne à introdução deste jogo na sala de atividades, considerando que a Área do Computador não era muito escolhida pelas crianças, na terça-feira de manhã, referiu-se que existia um jogo novo naquele espaço para quem quisesse experimentar. A curiosidade do grupo era uma característica que os levava a explorar e a querer conhecer mais sobre o que os rodeava e, no caso deste jogo, este aspeto não foi exceção, sendo que várias crianças se propuseram a realizar a atividade.

Neste sentido, manipulavam o recurso duas crianças em simultâneo e respondiam a um total de seis perguntas, escolhendo apenas uma resposta correta. Considerando a faixa etária, e como as crianças ainda não sabiam ler as perguntas, eram acompanhadas por um áudio, para que pudessem compreender o que deviam fazer (**figura 12**). As questões relacionavam-se com regras cívicas e com situações que se sucediam no seu dia a dia e com as quais as crianças tinham dificuldade de resolver.



**Figura 12** Manipulação do jogo por duas crianças.

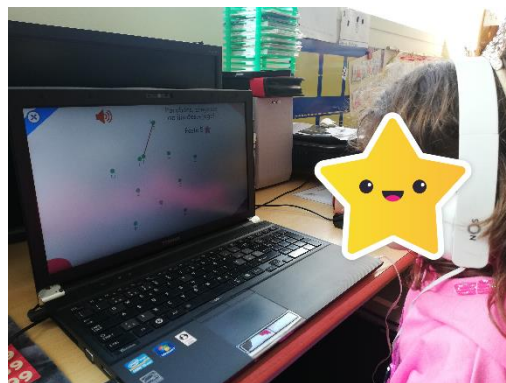
Uma das questões era, por exemplo, “Estás a brincar na Área dos Jogos de Tapete de Chão e a educadora pede para arrumares os brinquedos, mas tu estás a divertir-te tanto que não queres parar de brincar. O que vais fazer?”. O par tinha de refletir e tomar uma decisão que, muitas vezes, para elas tornava-se difícil.

Após acertarem a questão relacionada com a Área de Formação Pessoal e Social, ganhavam três/dois ou um ponto, consoante se a resposta estava correta ou não, e passavam para a tarefa seguinte que envolvia as diferentes áreas/domínios/subdomínios patentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), nomeadamente o Domínio da Matemática (sequências), o Subdomínio da Música (instrumentos musicais), a Área do

Conhecimento do Mundo (habitat dos animais), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (sílabas) e o Subdomínio das Artes Visuais (desenho livre).

Por fim, após a última pergunta realizavam uma tarefa de união de pontos que tinha como objetivo reforçar positivamente todo o trabalho desenvolvido no decorrer do jogo, fomentando a sua motivação (**figura 13**).

Após o primeiro par utilizar o jogo, incentivou-se a, no momento destinado às comunicações, comunicar o seu trabalho aos restantes colegas, para que o grupo o pudesse conhecer, despertando o seu interesse e incentivando-os a utilizá-lo no decorrer da semana.



**Figura 13** Concretização da última tarefa do jogo.

O par explicou no que é que o jogo consistia dizendo que existam perguntas e ouviam a voz da estagiária nas mesmas. Este foi um aspeto importantíssimo que partiu do interesse e necessidade das crianças e que permitiu partilhar com as outras as regras do jogo, despertando a curiosidade para jogarem, visto que no dia seguinte muitas pediram para o fazer.

Este aspeto contribui para a construção da sala como um espaço de cidadania ativa, na medida em que as crianças, de forma autónoma, foram capazes de tomar a decisão de partilhar aquele jogo com o restante grupo, evidenciando os seus gostos e interesses.

Deste modo, tal como evidenciámos no enquadramento teórico, esta atitude das crianças vai ao encontro de uma das seis características que norteiam a pedagogia e motivam a qualidade de uma educação para a cidadania, nomeadamente a crítica, no qual as crianças têm a oportunidade de pensar por si próprias (Citizenship Foundation, 2006, citado por European Commission, 2017).

A presença do recurso, na sala de atividades, até ao final do ano letivo permitiu observar diversos aspetos alvo de reflexão. Constatámos que um aspeto a melhorar numa futura intervenção são as imagens a colocar nas respostas às questões que foram feitas.

Em alguns momentos as crianças tinham dificuldades em reconhecer as imagens e apesar de dizerem a resposta correta, clicavam na ilustração errada, comprometendo a compreensão dos valores morais. Por exemplo, numa das questões, um par referiu o que

deveriam fazer, contudo selecionaram a imagem do vaso partido, porque a associaram à questão feita.

Num próximo jogo deste género será fundamental que à medida que as crianças o realizem, as suas respostas fiquem registadas (**figura 14**). Desta forma, ter-se-á uma melhor perceção do que foi selecionado e daquelas em que os pares detiveram maiores dificuldades. Como isto não aconteceu e não foi possível estar sempre a apoiar a Área do Computador, em alguns casos não se observou a manipulação do recurso e, conseqüentemente, as aprendizagens desenvolvidas a partir do mesmo.



**Figura 14** Pontos elaborados por um dos pares.

Por outro lado, destacamos o facto de este ser um jogo com som e extremamente interativo, o que captou a atenção das crianças, até mesmo daquelas que passavam pela Área do Computador e observavam os colegas despertando o seu interesse em experimentar.

No que diz respeito às questões relacionadas com regras cívicas e situações do seu dia a dia, apresentadas no *quadro 4*, na sua maioria as crianças responderam com facilidade demonstrando apenas dificuldades na seleção das imagens, como anteriormente mencionado. Por vezes, questionava-se porque escolheram aquela opção, e elas respondiam, por exemplo “Porque é que não podias mentir à mãe e dizer que não sabias como a jarra partiu?” e obteve-se respostas como “Temos de dizer a verdade para Jesus não ficar triste” ou “Porque mentir é feio”.

Questões	Opções de resposta
Estás a brincar na Área dos Jogos de Tapete de Chão e a educadora pede para arrumares os brinquedos, mas tu estás a divertir-te tanto que não queres parar de brincar. O que vais fazer?	Arrumar. Continuar a brincar.
Vai haver uma festa na tua escola e a tua mãe fez bolachas para lewares. Ela pede-te que não comas nenhuma, mas não consegues resistir e tiras uma sem que ela veja. A tua mãe, volta à cozinha e vê que desapareceu uma bolacha. O que vais fazer?	Dizer que foi o meu irmão que comeu. Contar a verdade.

<p>Imagina que estás no recreio a brincar com um amigo mais novo que tu. Esse amigo tem um brinquedo que tu querias muito. Se quiseres podes tirar-lhe o brinquedo ou então trocar com o teu. O teu amigo poderá chorar, mas como ninguém está a ver podes fingir que não fizeste nada. O que vais fazer?</p>	<p>Dizer para brincarem juntas. Tirar o brinquedo.</p>
<p>Estás a jogar à bola dentro de casa e partes a jarra preferida da tua mãe. Ela ouve e vai a correr ter contigo para ver o que aconteceu. Para ela não ficar chateada, podes dizer que não sabes como a jarra caiu no chão. O que vais fazer?</p>	<p>Dizer a verdade e conversar com a mãe para encontrar uma solução. Dizer que não sei como é que a jarra caiu.</p>
<p>Estás a brincar com o teu amigo. De repente aparecem outros colegas mais velhos que te convidam para ir brincar, mas dizem que o teu amigo não pode ir. O que vais fazer?</p>	<p>Vou com os meus colegas e deixo o meu amigo sozinho. Combinamos brincar todos juntos.</p>
<p>Vais visitar a Quinta Pedagógica e vês uns amigos a atirar uns papéis para o chão. O que vais fazer?</p>	<p>Não vou fazer nada. Vou chamar a atenção do meu amigo e se ele não quiser apanhar o lixo eu apanho.</p>

**Quadro 4** Questões relacionadas com os valores morais e respetivas opções de resposta

A escolha das perguntas, anteriormente apresentadas (**Quadro 4**), surgiu no âmbito das rotinas e realidades próximas das crianças. A maioria associa-se à resolução de conflitos, por exemplo na hora do recreio ou em contexto de sala de atividades, sendo que muitas destas situações realmente aconteceram no seio do grupo.

Deste modo, a utilização de um jogo para realizar uma abordagem a estas questões são fundamentais na promoção das competências sociais. Como defendemos na fundamentação teórica, o “espaço de interação do jogo” deve apoiar a exploração e o fracasso das ações sociais (Prada, 2016), contribuindo para um processo de construção de uma consciência axiológica e cidadã autónoma. Ainda, segundo Mahomed (2018), os jogos podem promover a autoestima e motivação, apresentando uma função elementar no processo de aprendizagem.

Nas restantes atividades, relativas aos diversos domínios/subdomínios e áreas, as crianças demonstraram algumas dificuldades, nomeadamente na identificação do próximo termo da sequência e na elaboração de um desenho livre, devido à manipulação do rato. Contrariamente, apresentaram facilidade na identificação das sílabas dos diferentes vocábulos, no reconhecimento dos instrumentos musicais e na cantiga dos números.

Constatou-se que o facto de o jogo ter sido realizado a pares foi muito importante, para desenvolver a entreajuda e toda a dinâmica do mesmo. Geralmente, as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas, cooperando entre si, tanto na resposta às questões, como no manuseamento do rato. Ainda, a presença do recurso, na sala, até ao fim da prática educativa permitiu trabalhar diversas áreas de conteúdo em simultâneo, principalmente as questões dos valores morais, de forma lúdica e interativa, compreendendo a importância das novas tecnologias, respeitando-as e sabendo como utilizá-las.

Em modo de conclusão, a realização desta atividade possibilitou o desenvolvimento de diversas competências devido ao formato em que foi desenvolvido, neste caso o jogo. Como referenciámos no enquadramento teórico, o autor Prada (2016) defende que os jogos promovem a capacidade de explorar de forma segura, falhar e, ainda, desenvolver experiências emocionais. De facto, a utilização de jogos na aprendizagem assegura a relação entre o brincar e a aprendizagem, facto que tem vindo a ser observado em estudos de desenvolvimento infantil.

Observou-se que o grupo se tornou mais receptivo as estas situações, sendo que quando começávamos a cantar a melodia associada à hora de arrumar, os meninos faziam-no mais rapidamente, lembrando-se do jogo e das atitudes a adotar nestes casos. Além disto, demonstraram maior facilidade em resolver as diferentes situações de conflito que surgiam no dia a dia, como por exemplo ao negociar o tempo que cada um utilizaria um determinado brinquedo.

Deste modo, as crianças foram capazes de, progressivamente, “(...) resolver situações de conflito de forma autónoma, através do diálogo” e reconhecer “(...) no seu contexto social (grupo, comunidade) algumas figuras planas de injustiça ou discriminação, (por motivos de etnia, género, estatuto social, de incapacidade ou outras), propondo ou reconhecendo figuras planas de as resolver ou minorar” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 40).

Nesta linha de pensamento, constatámos que foi claro o desenvolvimento da sala como um espaço de cidadania ativa, refletido nas atitudes das crianças no decorrer das semanas. Foi notória a integração curricular promovida a partir desta atividade.

Constatou-se que as crianças alcançaram os objetivos patentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), nas diversas áreas e domínios de conteúdo, tais como: coordenar os movimentos óculo-manuais na realização de um desenho e no manuseamento do rato (Domínio da Educação Física); identificar o número de sílabas de uma palavra (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); identificar padrões de repetição e completar sequências com padrões de repetição (Domínio da Matemática); utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança e desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza (Conhecimento do Mundo).

Por último, o desenvolvimento desta atividade permitiu-nos alcançar um dos objetivos delineados para este Relatório de Estágio, nomeadamente a construção de recursos educativos e pedagógicos que potenciem o seu desenvolvimento enquanto cidadãos autónomos. A exploração deste jogo e toda a integração envolvida vai ao encontro do que referiu a educadora Maria na sua entrevista ao afirmar que “tudo está interligado” e que “só assim é que as crianças realmente aprendem”.

## **7.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No decorrer do Estágio Pedagógico II foram planificadas e implementadas diversas atividades, de forma integrada, considerando as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017).

A prática pedagógica concretizada em contexto de 1.º CEB foi desenvolvida no decorrer de sete intervenções. Destas, seis foram dinamizadas individualmente e apenas uma, a última, foi concretizada em conjunto com o par pedagógico (coadjuvada). Habitualmente, as intervenções ocorriam durante três dias à exceção das semanas intensivas que perduravam oito dias. Nas sequências didáticas foram exploradas diversas competências e temáticas organizadas em conformidade com as áreas disciplinares agrupadas no horário da turma do 4.º ano. No quadro que se segue (**Quadro 5**) apresenta-se, de forma breve e sintetizada, a calendarização das intervenções realizadas.

<b>Estagiária(s)</b>	<b>Datas</b>
<b>Individual</b>	28, 29 e 1 de abril de 2022
<b>Individual</b>	2, 3, 4, 5, e 6 de maio de 2022
<b>Individual</b>	9, 10 e 11 de maio de 2022
<b>Individual</b>	30 e 31 de maio e 1, 2 e 3 de junho de 2022
<b>Individual</b>	7 e 8 de junho de 2022
<b>Individual</b>	20 de junho de 2022
<b>Coadjuvada</b>	21 e 22 de junho de 2022

**Quadro 5** Calendarização das intervenções realizadas no 1.º CEB

Considerando a diversidade de temáticas e conteúdos trabalhados no decorrer da prática educativa, em contexto de 1.º CEB apresenta-se, no *apêndice VIII*, devido à sua extensão, um quadro síntese com todas as intervenções realizadas, as respetivas datas e atividades desenvolvidas.

De modo a organizar o quadro destacamos com uma cor mais escura as áreas disciplinares foco e com uma cor mais clara, as associadas para cada atividade promovida. Assim, após uma observação do quadro, constata-se que foi possível realizar, aproximadamente, setenta atividades que englobaram o desenvolvimento de competências da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, de modo integrado, tendo em conta a temática deste Relatório. Ainda, através do quadro observa-se que, apesar deste Relatório se focar na temática da cidadania, no decorrer das intervenções, foram realizadas, com frequência, outras atividades e tarefas das restantes áreas curriculares disciplinares. Todavia, ao analisar o quadro, considera-se que as áreas menos abordadas foram as de Educação Artística, provavelmente devido à reduzida carga horária dedicada a estas disciplinas.

A primeira intervenção abrangeu o desenvolvimento de competências das áreas curriculares disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Música e da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Neste primeiro contacto com a turma, optou-se por utilizar estratégias que nos permitissem compreender o pensamento reflexivo das crianças e, por outro lado, a sua capacidade de trabalhar em equipa e cooperar enquanto turma. Para tal, concretizou-se um *brainstorming* acerca de um texto informativo; uma produção escrita, em pequeno grupo, relativo a este género textual e uma caça aos ovos, na instituição, com adivinhas e a construção de um *puzzle* que só ficava completo com o contributo de todos.

Destaca-se, ainda, nesta intervenção, a preocupação em dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo par pedagógico, na semana anterior. Neste caso, optou-se pela utilização da maquete dos Rios de Portugal, utilizada pela colega de estágio, para a abordagem às Serras de Portugal, fazendo uma ligação entre ambos os conteúdos.

Para além disto, e tal como aconteceu em contexto de Educação Pré-Escolar, nas observações realizadas foi possível compreender algumas fragilidades e dificuldades da turma, sendo que foram desenvolvidos alguns projetos no decorrer deste Estágio Pedagógico II. Nesta intervenção em particular, introduziu-se o “Bilhete de Saída”, devido à necessidade do domínio da tabuada para a resolução das multiplicações, como uma nova rotina na sala de aula. Antes dos alunos se dirigirem para o intervalo da hora do almoço tinham de responder acertadamente a uma multiplicação da tabuada. Sempre que acertassem registavam o resultado no “Bilhete de saída” e quando completassem uma tabuada ganhavam uma pulseira com a mesma.

Considera-se que o balanço deste recurso foi positivo, constatando o seu contributo na aprendizagem dos alunos na medida em que acertavam mais rapidamente nas tabuadas, indo ao encontro do objetivo do mesmo. Assim, este material contribuiu para um aumento da motivação da turma na aprendizagem deste conteúdo.

A segunda intervenção centrou-se no desenvolvimento de aprendizagens da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que se focou na abordagem ao consumismo, integrando as áreas de Português, Estudo do Meio, Matemática e Artes Visuais. Assim sendo, a partir da exploração de um texto de tipo narrativo, a turma realizou um debate no anfiteatro da unidade orgânica, cujo tema era o do consumismo, elaborando, em Matemática, um cartaz com dados que fundamentavam os seus argumentos. Ainda articulado às questões do consumo excessivo e das atividades económicas, os alunos elaboraram um tapete, recorrendo à técnica de tecelagem desenvolvendo, assim, competências transversais à vida.

Além disto, na segunda intervenção foi possível promover, novamente, a cooperação e, pela primeira vez, a pesquisa e recolha de informação, a partir de um trabalho de grupo sobre as atividades económicas, no qual cada um ficou responsável por uma temática e a sua respetiva apresentação. Este trabalho potenciou a dinamização de uma sessão de saúde escolar por uma enfermeira, mãe de um menino da sala, e, mais tarde, uma visita de estudo.

Nesta intervenção, abordou-se o cálculo do perímetro, recorrendo, novamente, à participação em grupo e partilha de ideias. Em Português foi ainda possível explorar um

conteúdo de gramática recuperando os materiais utilizados pelo par pedagógico na sua semana de intervenção, bem como os conceitos que foram explorados.

Finalmente, nesta intervenção, introduziu-se outra rotina na sala de aula: “A raspadinha do dia” que abrangia um exercício de um conteúdo de Matemática ou de Português já lecionado e que era concretizado, no início de cada aula após um aluno, à escolha, “raspar” até desvendar a tarefa a concretizar. Outro projeto dinamizado nesta sala, desta vez em conjunto com a colega de estágio, consistiu na realização de um quadro de tarefas, para os alunos que terminavam o trabalho mais cedo. A partir do mesmo e uma vez que nem sempre era possível dinamizar todas as atividades pretendidas devido à limitação do tempo, os alunos realizaram o seu “Brasão Pessoal de Armas”, possibilitando conhecer melhor a turma, os seus gostos, interesses e desejos futuros. Ambos estes recursos permitiram desenvolver a autonomia, autoestima e motivação dos alunos para a aprendizagem dos diferentes conteúdos.

Em relação à terceira intervenção, desenvolveram-se aspetos relativos à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e às disciplinas de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Física. As estratégias utilizadas basearam-se, novamente, no incentivo ao pensamento crítico e reflexivo, na cooperação entre grupos e na utilização de material concreto, no caso da abordagem aos conteúdos matemáticos. Para além da apresentação dos trabalhos de pesquisa relativos às atividades económicas e à realização de uma visita de estudo neste âmbito destaca-se, também, a leitura de uma história no espaço verde da instituição. A partir desta os alunos foram incentivados a realizar uma boa ação, no decorrer do dia, tal como a personagem da obra, trabalhando valores como a bondade e a solidariedade.

De entre as atividades promovidas, foram realizadas outras já planeadas pela instituição, como o caso da sessão de *bullying* e da ciência divertida. Em Educação Física deu-se continuidade à habilidade da patinagem, introduzida pela colega de estágio, que possibilitou desenvolver a confiança dos alunos, devido à dificuldade que a maioria sentia no equilíbrio e andamento.

Por fim, nesta intervenção, para além da continuidade dada ao “Bilhete de Saída” e à “Raspadinha do Dia”, introduziu-se na sala de atividades o personagem *Geronimo Stilton* que surgiu não só do interesse dos alunos nesta figura, mas também com o intuito de desenvolver o sentido de responsabilidade da turma, aquando da realização das diferentes tarefas do dia a dia e a motivação na concretização das atividades propostas. Assim, no decorrer dos meses de prática educativa esta personagem esteve sempre

presente, tanto em exercícios, como em dicas e dilemas lançados, acabando por se tornar a mascote da sala e por desenvolver a responsabilidade, motivação e trabalho em grupo, no seio da turma, sendo que eram os principais objetivos do recurso.

A quarta intervenção permitiu desenvolver aspetos relativos à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, integrando diferentes áreas do currículo. Nesta intervenção, integraram-se três áreas na abordagem à poluição, neste caso Estudo do Meio, no qual se introduziu o conteúdo; Matemática, a partir da Organização e Tratamento de Dados relativos às consequências da poluição, como o aumento de temperaturas ou o impacto da poluição sonora e, por fim, Cidadania e Desenvolvimento a partir da abordagem à sustentabilidade, promovendo um jogo de pequeno grupo.

Considerando a data desta intervenção também foi possível explorar os Direitos das Crianças, realizando um mural sobre os mesmos que, posteriormente, foi exposto a toda a comunidade escolar.

Na quinta intervenção perspetivou-se desenvolver aspetos relativos às áreas de Educação Física, Estudo do Meio, Português, Matemática, Artes Visuais e à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Destaca-se, numa primeira instância, a articulação entre a disciplina de Educação Física e a componente de Cidadania e Desenvolvimento, aquando da dinamização de uma aula de natação, com o intuito de promover o domínio e consciência do seu corpo, valorizando-o. Em Matemática, introduziu-se a exploração de acontecimentos e probabilidades, integrando as Artes Visuais, a partir da utilização de obras de pintores trabalhados pelos alunos em aulas anteriores. Na continuação da abordagem à poluição, recorreu-se, como estratégia, à utilização de material concreto para a separação de resíduos, tornando assim esta aprendizagem mais concreta, dinâmica e próxima dos alunos.

A sexta intervenção foi da responsabilidade dos professores de Educação Física das turmas do 4.º ano, sendo que apenas se deu o apoio necessário. Esta consistiu num intercâmbio desportivo, na unidade orgânica, com outras turmas de 4.º ano de diferentes escolas, no qual os alunos realizaram jogos tradicionais e um *peddy papper*, com o intuito de conhecer os espaços, uma vez que para muitos aquela seria a sua próxima escola.

A sétima e última intervenção, realizada em par pedagógico, abrangeu, principalmente, uma reflexão e balanço do trabalho desenvolvido, com a turma, no decorrer dos meses de prática educativa. Assim, desenvolveram-se competências relacionadas, principalmente com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, mas também de Matemática.

Por último, nesta intervenção, com o objetivo de terminar o projeto associado à mascote da sala, *Geronimo Stilton*, e compreender que aprendizagens foram desenvolvidas, realizou-se uma visita do personagem sala. O balanço da presença da mascote da sala foi extremamente positivo, sendo que cada aluno deteve da oportunidade de tirar uma foto com o *Geronimo* e ouvir algumas anedotas sobre o mesmo. Em conversa com os educandos, estes referiam que o personagem os auxiliou a realizar as tarefas com mais frequência e ensinou-lhes diversas temáticas. Acredita-se que a visita do *Geronimo Stilton* à sala, no último dia de prática educativa, contribuiu para o desenvolvimento da sala de aula como um espaço de cidadania ativa, no qual se potenciou a formação de futuros cidadãos responsáveis e conscientes.

### **7.2.1. Atividade “Consciencializar para o consumismo!”**

A atividade selecionada da prática educativa ocorreu na 2.<sup>a</sup> semana de intervenção concretizada em contexto de 1.º Ciclo e destinou-se à exploração da temática do consumismo. De modo a alcançar os objetivos previstos e a tornar a sequência didática integrada, com foco na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, relacionaram-se as áreas curriculares de Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação Física e Artes Visuais.

De facto, como referimos na fundamentação teórica, segundo Serpa e Cabral (2015), a integração curricular organiza o trabalho escolar através da vida dos jovens e da sua comunidade e de um conjunto de conteúdos que devem ser desenvolvidos, de modo relacionado e coerente. Assim, de acordo com as autoras, a integração curricular não abrange apenas a relação entre conteúdos de uma disciplina ou várias. Também determina uma ligação entre os distintos elementos do currículo, tanto a nível social e individual como de avaliação, partindo da discussão e negociação do trabalho a desenvolver. Na nossa perspetiva, a atividade que se descreve a seguir vai ao encontro desta ideia.

Em relação à importância desta temática, consideramos que a sua abordagem possibilita o desenvolvimento da educação para a cidadania. Efetivamente, como mencionámos no enquadramento teórico, de acordo com a *Citizenship Foundation*, 2006, *as cited in European Commission*) uma das seis características que motivam a qualidade da educação para a cidadania é ser ativa, isto é, destacar o ensino através da prática, sendo que a segunda permite recorrer à discussão e ao debate. Assim, ao abordar as questões do

consumismo abre-se um espaço propício a essa discussão e debate de ideias, valorizando os contributos dos jovens e a sua capacidade de reflexão.

Para além disso, ao abordarmos este tipo de temática vamos ao encontro do que referiu a professora cooperante na sua entrevista: “Diariamente nós temos ou somos confrontados com situações em que temos de agir e temos de procurar nos alunos esse sentido de cidadão cívico” (Beatriz). O consumismo é uma constante na vida das pessoas e, atualmente, começa cada vez mais cedo na vida dos jovens.

As propostas foram ao encontro dos interesses e necessidades da turma, bem como das informações presentes nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). Nesta linha de pensamento, os principais objetivos desta atividade, presentes nas grelhas de planificação, encontram-se elencados por áreas/domínios/temas/conteúdos no *apêndice IX*, devido à sua extensão.

Considerando os objetivos elencados, dinamizou-se um debate, no anfiteatro da unidade orgânica, em conjunto com outras duas turmas da instituição, cujo objetivo central foi o de consciencializar para a problemática do consumismo, associada às atividades económicas. Esta atividade foi concretizada em articulação com outras duas colegas de estágio e, portanto, realizou-se uma preparação prévia do debate no qual, em conjunto, se decidiu as perguntas a lançar pelos mediadores. Toda esta dinâmica contribuiu para uma organização do mesmo, possibilitando uma articulação entre as turmas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das relações interpessoais.

De facto, segundo a perspetiva de diferentes autores (Matta, 2001; Rosa, 2014 & Oliveira, 2002 citado por Alves, 2017), os pares assumem-se como modelos para os alunos, auxiliando-os no processo de socialização. Estes, ao interagirem, irão estabelecer relações de cooperação, confrontação e procura de consenso, conhecendo-se a si, aos outros e, conseqüentemente, ao mundo que os rodeia.

De modo a iniciar a exploração desta temática foi trabalhado o texto *Comprar, Comprar, Comprar!*, de Luísa Ducla Soares, na disciplina de Português. Promoveu-se um momento de pré-leitura, em que os discentes observaram uma imagem alusiva ao consumismo com o intuito de iniciar um primeiro diálogo e contacto com o tema (**figura 15**). De seguida, privilegiou-se o momento da



**Figura 15** Visualização de uma imagem alusiva ao consumismo.

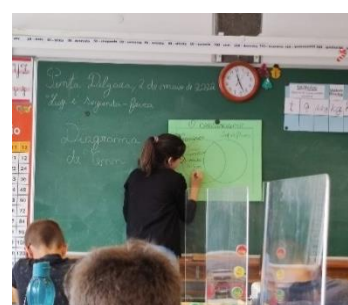
leitura do texto, ao disponibilizar o livro na sala de aula, para que os discentes pudessem, posteriormente, ler a história na sua íntegra. No decorrer de toda a exploração, formularam-se questões de modo a sensibilizar para o consumismo e responder às perguntas de interpretação de texto.

Após este momento, registou-se o conceito de consumismo no cartaz “Palavra puxa palavra” (**figura 16**). A sua realização foi fundamental, uma vez que os discentes procuraram no dicionário diferentes vocábulos associados à temática, até encontrarem o conceito em questão. Assim, no decorrer da semana foram incentivados a utilizar o vocábulo no seu dia a dia e, inclusive, no debate.



**Figura 16** Escrita do conceito de "consumismo".

Na área curricular de Matemática, prosseguiu-se com a exploração do consumismo e com a preparação do debate. Para além da distribuição dos papéis que cada um assumiu, os alunos também realizaram um levantamento dos produtos considerados necessários e os supérfluos. A partir dos dados recolhidos, construiu-se um Diagrama de Venn (**figura 17**) que acompanhou um dos argumentos dos discentes e que foi apresentado no dia do debate. Evidenciou-se a falta de algumas questões, na exploração do mesmo.



**Figura 17** Realização de um Diagrama de Venn.

Em Estudo do Meio, apresentaram-se as perguntas do debate e os alunos escreveram os argumentos a utilizar no decorrer da atividade (**figura 18**). Após toda a organização, ocorreu uma simulação do debate. Esta estratégia foi fundamental, uma vez que auxiliou a turma a experienciar e a prever o que iria acontecer.

Para além disto, de uma forma geral, verificou-se uma preocupação na distribuição dos papéis que cada um iria assumir no debate e em compreender se os alunos estavam ou não à vontade com a sua tarefa. De facto, estes papéis foram negociados com a turma e observou-se que alguns se mostraram disponíveis em alterar as suas funções,



**Figura 18** Escrita dos argumentos a utilizar no debate.

demonstrando, assim, a sua empatia e solidariedade. Também, a apresentação do *PowerPoint* com as questões que seriam lançadas, a ótima organização dos grupos do

debate, o apoio constante dado a cada grupo e a simulação do debate foi muito importante, para transmitir alguma segurança aos alunos.

A realização deste debate apresentou uma enorme importância não só a nível do pensamento crítico, mas também do relacionamento interpessoal. Em conformidade com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* “[a]s competências na área de pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins et al, 2017, p. 24). É fundamental reconhecer a voz dos alunos e demonstrar-lhes que a sua opinião é ouvida.

Ainda, o debate contribuiu para que os alunos fossem capazes de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins et al, 2017, p. 25).

Nesta linha de pensamento, considerando os registos de observação, a concretização do debate, no anfiteatro (**figura 19**), decorreu como o previsto, destacando-se a sua organização e auxílio dado a todas as turmas que participaram. Notou-se que os alunos estavam motivados, bem preparados e tranquilos. Quando questionados, no final do debate, se gostariam de acrescentar informações, para além daquelas que já tinham referido, os discentes avançaram e referenciaram outras ideias que tinham sobre a temática em debate.

Além disto, verificou-se que os alunos que assumiram o papel de espectadores também se mostraram motivados e interessados no debate, sendo que no final solicitaram se poderiam falar a partir do palco, tal como os colegas. Assim sendo, nesta atividade, evidenciou-se a participação e integração de todos os alunos da turma, sem exceção, o que foi extremamente positivo (**figura 20**). Dado isto, de modo a valorizar o seu empenho, motivação e dedicação no debate foi entregue, a todos os alunos, um diploma de participação.



**Figura 19** Defesa de um dos argumentos.



**Figura 20** Participação dos espectadores.

Após a realização deste debate, observou-se que os alunos se tornaram mais conscientes em relação ao consumismo. Momentos mais tarde, numa conversa em grande grupo, alguns educandos mencionaram que chamaram a atenção dos seus pais para estas questões, alertando-os para os produtos que compravam em excesso, dando o exemplo das roupas. Ainda, a escrita do conceito num cartaz que ficou visível na sala de aula, permitiu que os alunos o relembassem em diferentes atividades do seu dia a dia, como por exemplo na reutilização de materiais para serem utilizados na aula de Artes Visuais.

Destacamos ainda as respostas registadas pelos espectadores, que nos auxiliaram a compreender a perceção dos alunos sobre o consumismo. Por exemplo, um dos grupos afirmou “Não sabíamos o que era consumismo e os impactos que tinha no ambiente” e “Não concordamos com a atitude do Rúben. Se tivéssemos dinheiro gastávamos com a comida”.

Na restante semana realizaram-se atividades alusivas às atividades económicas, evocando a temática do consumismo. De facto, “As AE de Estudo do Meio estão associadas a dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos, pelo que a articulação destes saberes com outros, de outras componentes do currículo, potencia a construção de novas aprendizagens” (DGE, 2018b, p. 3).

Na área curricular disciplinar de Educação Física, realizaram-se um conjunto de jogos que permitiram promover o trabalho em equipa e a associação das diferentes profissões a cada setor económico.

Em Artes Visuais foram iniciadas técnicas básicas de tecelagem (**figura 21**), associadas à ideia de consumismo e ao setor secundário, nomeadamente à indústria. Assim sendo, promoveu-se um pequeno diálogo sobre esta técnica, realizou-se o registo no caderno, chamando à atenção para a diferença entre o significado de “tear” e “tecer” e distribuiu-se um tear de cartão a cada aluno, para que pudessem entrelaçar os fios e realizar o seu projeto. De facto, “(...) é uma atividade que requer paciência e perseverança, pois além de contribuir para o desenvolvimento psicomotor do(a) aluno(a), torna o(a) aluno(a) ordenado(a), cuidadoso(a) e preciso(a)” (Reis et al, 2019, p. 110).



**Figura 21** Realização da técnica de tecelagem por uma aluna.

Os alunos demonstraram interesse em aprender esta nova técnica e, durante a semana, questionaram se a poderiam terminar, no recreio. O produto final foi obtido na

segunda aula de Artes Visuais, demonstrando a paciência e perseverança dos alunos que identificaram diferentes utilidades para o seu “tapete”, como por exemplo uma cama para o seu brinquedo favorito, um cachecol ou um tapete para o rato. Ainda, uma aluna em particular, referiu que realizar aquela técnica acalmava-a e outros questionaram se poderiam ficar com o cartão, para concretizar novamente a tecelagem, demonstrando, assim, o gosto e interesse por esta atividade.

A componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento esteve presente no decorrer de toda a sequência didática, desde o debate ao trabalho em equipa e às diferentes decisões que foram tomadas, em grande grupo, promovendo, deste modo, a sala de aula como um espaço de cidadania ativa.

Em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*, os docentes têm como missão “(...) preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (DGE, 2018a, p. 2). Assim, sendo acredita-se que toda a sequência e dinâmica desta atividade promoveu o desenvolvimento destas competências.

Em síntese, ao explorar a temática do consumismo possibilitando que os alunos participassem na própria exploração deste conceito, contribuiu-se para a construção de valores como a justiça, a tolerância e o respeito e o desenvolvimento da consciência moral autónoma, isto é, a partir da utilização de estratégias de exploração reconstrutivas, desenvolveram-se diversas competências ao nível da Cidadania e Desenvolvimento que são transversais à vida.

Para além da integração promovida, através desta atividade, foi possível alcançar alguns dos objetivos elencados para o Relatório e para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente: conceber e implementar um processo educativo que favoreça, de forma integradora e integrada, o desenvolvimento da cidadania ativa dentro da sala de atividades/aula; promover espaços e experiências educativas que potenciem a construção da consciência cidadã dos alunos; respeitar o outro, as suas diferenças e opiniões, assumindo uma atitude de partilha e responsabilidade social e participar nas decisões relativas ao seu processo de aprendizagem, cooperando com os outros.

### **7.2.2. Atividade “Conheço os meus direitos!”**

A segunda atividade selecionada da prática educativa realizada em contexto de 1.º CEB ocorreu na 4.ª semana de intervenção, mais precisamente nos três primeiros dias, tendo como temática os Direitos das Crianças, na sequência da celebração do Dia da Criança, a 1 de junho de 2022.

No nosso ponto de vista, sendo que a temática desde Relatório se centra na cidadania, a abordagem aos direitos torna-se emergente. Tal como referenciámos no enquadramento teórico o conceito de cidadania surgiu na antiguidade clássica e baseava-se mais nas obrigações, nomeadamente de participação política, do que nos direitos. Daí a importância em abordarmos estas questões e valorizarmos, desde tenra idade, os nossos direitos, pois nem sempre foram acessíveis a todos e, atualmente, continuam a não ser.

Além do mais, como mencionámos no enquadramento teórico, segundo Santos et al, (2011), o jovem não se assume apenas como um “cidadão em potência”. Para os autores, este já é um cidadão que simplesmente não possui alguns direitos políticos e jurídicos. No entanto, tem direito à participação em temas do seu interesse e ao conhecimento desses direitos.

Também, vamos ao encontro do que a professora cooperante (Beatriz) afirmou na sua entrevista: “tem de haver regras, uma conduta de respeito, de respeito pela diferença, pela igualdade”, auxiliando os alunos a colocar em prática estes valores e direitos.

A introdução dos Direitos das Crianças foi realizada a partir de uma curta-metragem alusiva ao trabalho infantil. Esta foi adequada e captou a atenção dos alunos que rapidamente associaram-na à temática em causa, sendo que se realizou um diálogo em volta deste assunto, consciencializando a turma para os seus direitos e referindo a sorte que tinham em frequentar a escola e serem livres. Inclusive, um dos exemplos dados, produzidos por crianças, foram as bolas de futebol, que os alunos usavam diariamente. Este aspeto deixou-os perplexos, sendo que um discente afirmou que não tinha essa consciência.

Num segundo momento, entregou-se a cada aluno um cartaz com os Direitos das Crianças, em que cada um leu um direito, abordando-o e refletindo sobre o mesmo. Um aspeto positivo destacado foca-se na promoção do envolvimento da família, uma vez que se incentivou os alunos a mostrarem o cartaz dos Direitos da Criança aos seus pais, com vista a sensibilizá-los para o tema.

Só após esta primeira exploração é que os alunos realizaram a leitura de alguns artigos da Convenção sobre os Direitos das Crianças, presente no manual. Nesta,

solicitou-se que lessem, com mais ou menos entoação, e realizou-se uma abordagem às palavras mais difíceis na exploração dos textos, neste caso um cartaz e um excerto dos Direitos das Crianças. Toda esta dinâmica e discussão foi fundamental para a compreensão destes direitos, promovendo o diálogo e a reflexão sobre os mesmos. Neste momento, evidenciou-se que para além de direitos os alunos também tinham deveres que deviam ser igualmente respeitados.

Como afirma Cardona et al (2015), referenciada no estado de arte, numa sociedade cada vez mais diversificada, a cidadania ativa requer direitos e deveres para todos e todas de forma igual, um “compromisso genuíno” com os indivíduos na sua diversidade, a consideração pelas “culturas”, “crenças” e “religiões” e, ainda, o respeito pela diferença, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

Esta exploração dos Direitos das Crianças foi fundamental, principalmente porque a turma se tornou mais consciente de que nem todos os jovens da sua idade possuem as mesmas possibilidades, desde o direito a serem livres à frequência na escola. Ainda, foram capazes de relacionar as questões do trabalho infantil com a temática do consumismo, abordada anteriormente.

Os alunos referiram que poderiam contribuir para a diminuição do trabalho infantil, pesquisando a origem dos produtos que compravam, principalmente roupas, pois muitas delas são fabricadas por crianças.

Para além desta exploração oral, para uma melhor perceção, sentiu-se a necessidade de elaborar um registo com a turma, sobre esses direitos, que pudesse ser apresentada à restante comunidade escolar, principalmente no Dia da Criança. Neste sentido, realizou-se um mural, em espécie de *puzzle*.

Aleatoriamente os discentes retiraram de um saco um cartão com um direito, elaborando um desenho alusivo ao mesmo, numa peça triangular que foi distribuída a cada um (**figura 22**).

O resultado final obteve-se a partir do contributo de cada aluno (**figura 23**), trabalhando, novamente, as questões da cooperação. Este trabalho foi colocado no hall de entrada da escola, promovendo uma exposição a toda a comunidade escolar e contribuindo para a comemoração do Dia da Criança.



**Figura 22** Exemplo do registo e desenho de um direito.



**Figura 23** Elaboração do mural.

Este registo foi imprescindível para a compreensão dos seus direitos, uma vez que todos detiveram da oportunidade em pensar num deles e realizar um desenho alusivo sobre o mesmo. Ademais, em momentos de recreio, os alunos dirigiam-se até ao mural, com colegas de outras turmas, mostrando-os o mural e referindo os Direitos. Desta forma, a sala de aula como um espaço de cidadania ativa em construção, transpôs-se para outros espaços, nomeadamente o recreio e, ainda, o seio familiar.

Após esta exploração os alunos estavam prontos para celebrar o Dia da Criança, cientes dos seus direitos. Assim, antes da sua partida para o local destinado à celebração das atividades, a turma realizou um registo do que era “Ser criança” numa *t-shirt* que foi, posteriormente, decorada e utilizada no dia festivo (**figura 24**). Alguns registos foram: “Ser criança é viajar pela imaginação.”, “Ser criança é não ter regras para a criatividade e poder inventar brincadeiras.”, “Ser criança é ver o mundo com amor.” e “Ser criança é ser feliz.”.



**Figura 24** Exemplo do registo realizado por um aluno numa *t-shirt*.

Para terminar o dia e com o intuito de articular com as questões da poluição atmosférica, os alunos assistiram ao filme “A história de uma abelha” e realizaram uma ficha de visualização sobre a mesma. Todas as tarefas desenvolvidas ao longo deste dia possibilitaram que as crianças se valorizassem e compreendessem a importância do seu papel na sociedade, aliada aos seus direitos e deveres.

Para Beane (2003), integração curricular associa-se, como referenciámos no enquadramento teórico, a dois propósitos: “Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens” (p. 94). Consideramos que nesta atividade, apesar de apenas terem sido integradas três áreas curriculares, nomeadamente o Português, as Artes Visuais e a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, esta articulação promoveu a integração social democrática entre os jovens, tal como defende o autor.

Deste modo, foram alcançados alguns dos objetivos centrados nas aprendizagens dos alunos delineados neste Relatório, mais precisamente: conhecer os seus direitos enquanto criança e cidadão e compreender a importância de ser um sujeito/cidadão ativo em contexto sala de aula e na comunidade.

### 7.2.3. Atividade “Sustentabilidade em todo o lado!”

A terceira e última atividade selecionada da prática educativa realizou-se na segunda semana intensiva, isto é, ocorreu na 4.<sup>a</sup> semana de intervenção, e destinou-se à exploração da sustentabilidade, a partir da poluição atmosférica e sonora. De modo a alcançar os objetivos previstos e a tornar a sequência didática integrada, relacionaram-se as áreas curriculares de Estudo do Meio, Matemática e a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Ao promover um processo de ensino-aprendizagem integrado, tal como já mencionamos no enquadramento teórico, contribui-se, de acordo com Fonseca (2015), para uma aprendizagem significativa para todos os agentes educativos, desde profissionais de educação a alunos, possibilitando que se sintam responsáveis pelo seu processo de formação.

Além disto, e uma vez que a temática deste Relatório se centra na sala como um espaço de cidadania ativa em construção, segundo Fonseca (2015) e como referenciamos na fundamentação teórica, a integração curricular organiza-se sobre uma base “humanista”, “construtivista” e “crítica” do currículo que contribui para um processo de ensino-aprendizagem sustentado na resolução de problemas desenvolvendo, deste modo, competências de cidadania ativa.

As propostas foram ao encontro dos interesses e necessidades da turma, bem como das informações presentes nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). Os principais objetivos, presentes nas grelhas de planificação, encontram-se elencados, por áreas/domínios/temas/conteúdos, no *apêndice X*, devido à sua extensão.

A sustentabilidade surge, tal como mencionado no enquadramento teórico, como um dos oito princípios patentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017), daí a importância da sua abordagem desde tenra idade. Além disto, cada vez mais, é emergente consciencializar os jovens e, conseqüentemente, as suas famílias para as questões da poluição e o impacto que esta possui nas nossas vidas.

Para além disto, e como se referenciou no enquadramento teórico, o século XXI constitui desafios imprescindíveis aos sistemas educativos. Segundo Gomes et al (2017), na contemporaneidade, atravessa-se uma fase de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico que aumenta a quantidade de informação disponível que contribui para riscos colocados à sustentabilidade do planeta e da humanidade. Deste modo, consideramos a sua abordagem fundamental, contribuindo não só para uma educação para a cidadania ativa, mas também para uma educação para a sustentabilidade.

Em relação à área curricular de Estudo do Meio deu-se continuidade à exploração da poluição atmosférica, temática iniciada pela colega de núcleo. Com o propósito de tornar a aprendizagem dos alunos mais concreta foram realizadas duas experiências. Uma delas serviu para simular o efeito de estufa e a outra para explicar o conceito de pressão atmosférica (**figura 25**).



**Figura 25** Realização da experiência relativa à pressão atmosférica.

Para tal, apresentou-se à turma a mascote da sala com uma bata de cientista (“O *Geronimo* experimenta!) e realizaram-se as experiências, trabalhando as questões do efeito de estufa e do aquecimento global. Em ambas as situações, a turma realizou o registo, no seu caderno, do que se sucedeu.

Estas experiências integraram um *PowerPoint*, dinâmico e interativo que foi apresentado, permitindo resumir toda a matéria da poluição atmosférica e captar a atenção e interesse dos alunos para a temática. No final da apresentação, os discentes realizaram exercícios que foram fundamentais para a consolidação dos conteúdos.

Efetivamente, segundo Cabral (2009), o “professor do futuro” tem de dominar a tecnologia, de modo a atingir um “maior grau de integração”. “(...) Será esta aplicação que levará a novos modelos de aprendizagem, novas estratégias, nova forma de comunicar com os alunos, contribuindo, assim, para o sucesso dos alunos” (Cabral, 2009, p. 207).

Todos os recursos utilizados possibilitaram captar a atenção dos discentes, principalmente a presença da mascote da sala na apresentação e do *cartoon* da estagiária, ambos conhecidos pelos discentes e já utilizados em momentos anteriores.

Na área disciplinar curricular de Matemática articulou-se o tema da poluição atmosférica com a Organização e Tratamento de Dados, mais precisamente a organização de dados em tabelas de frequências absolutas. O aumento da temperatura em diferentes meses foi a variável escolhida para organizar na tabela e, ainda, foram dados outros exemplos para que os alunos registassem no seu caderno.

No decorrer desta exploração, utilizou-se um cartaz com esta forma de organização de dados e integrou-se a mascote da sala, *Geronimo Stilton*, para a explicação dos conceitos na ficha de trabalho disponibilizada.

Importa referir que nos primeiros quarenta e cinco minutos desta aula, dinamizaram-se atividades de Ciência Divertida, relativas às Alterações Climáticas: Aquecimento global e o impacto do Homem. Deste modo, também se concretizou uma ligação entre o trabalho desenvolvido pelos colaboradores da Ciência Divertida e a integração que se pretendia promover nesta sequência.

Para além disto, numa segunda aula de Estudo de Meio, em quarenta e cinco minutos, realizaram-se quatro experiências (**figura 26**), presentes no manual, relativas à propagação do som em diferentes meios. Após a concretização destas experiências, explorou-se a poluição sonora, a partir da audição de um áudio e de um diálogo, com posterior registo alusivo a este tipo de poluição.



**Figura 26** Exemplo da concretização de uma atividade alusiva ao som.

De facto, em conformidade com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017, p. 23), espera-se que os discentes sejam capazes de “desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados”. Portanto, para trabalhar as questões da poluição sonora deu-se continuidade a este tipo de estratégias, nomeadamente a realização de experiências, devido aos benefícios que proporcionam aos alunos.

No que diz respeito à dinamização de experiências alusivas ao som, para a exploração da poluição sonora constatou-se, tendo em conta registos de observação, que os discentes, rapidamente, identificaram sons que os incomodavam, associando-os a este tipo de poluição, sem que ainda se tivesse explorado a temática, demonstrando, assim, o seu conhecimento sobre a mesma. A maioria dos alunos referiu a buzina dos carros, como uma das principais causas da poluição sonora.

Com o propósito de introduzir o gráfico circular (**figura 27**) continuou-se a relacionar estes conceitos com a área disciplinar de Estudo do Meio, mais precisamente com a poluição sonora. Segundo o que consta no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001), no 1.º ciclo, o profissional de educação deve disponibilizar aos alunos oportunidades



**Figura 27** Introdução do gráfico circular com a temática da poluição sonora.

para se envolverem em aprendizagens significativas, ou seja, “(...) que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado – que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo” (p. 76).

Ademais, esta ideia vai ao encontro do que referiu a professora Beatriz, na sua entrevista, quando afirmou: “Aquilo que viram em mim no comportamento que eu tive menos positivo, eu agora vou estar desperto para ver os outros e tentar ajudar os outros. Isso é ser ativo”.

No decorrer desta exploração tanto na disciplina de Estudo do Meio, como na de Matemática foi possível constatar a sensibilidade que os alunos já possuíam relativamente às questões da poluição. Estes eram capazes de identificar as causas e as consequências da poluição, dando exemplos do seu dia a dia, como por exemplo os sons que mais os incomodavam.

Após a exploração, de forma integrada, da poluição, rentabilizou-se o momento destinado à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, para abordar as questões da sustentabilidade, a partir do jogo “17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU) (**figura 28**).



**Figura 28** Jogo "17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável".

Nesta dinâmica, destaca-se a facilidade que alguns alunos detiveram, em relação a outros, no trabalho em equipa para a resolução das questões. Ainda, evidencia-se a utilização da mascote da sala como peão, contribuindo para a sua presença em diferentes momentos.

Em relação às questões, apesar de algumas não terem sido abordadas em contexto de sala de aula, constatou-se que a maioria dos alunos não demonstrou dificuldades na resposta às mesmas, evidenciando a sua cultura geral relativa a este tema.

Importa ainda salientar que, numa fase inicial, antes da realização do jogo, questionou-se a turma o conceito de sustentabilidade, sendo que surgiram algumas dúvidas sobre o mesmo. Após a concretização do jogo, os alunos já foram capazes de associar a sustentabilidade a atitudes como: “erradicar a pobreza”, “poupar água”, “erradicar a fome”, entre outras.

Em suma, acredita-se que toda a integração promovida e sequência da atividade desenvolvida, desde a abordagem à poluição até às questões da sustentabilidade, contribuíram para a criação de um espaço de cidadania ativa, na sala de aula, tornando as crianças mais conscientes das atitudes a adotar e, conseqüentemente, formando futuros cidadãos responsáveis e preocupados com o bem-estar da sociedade e do mundo.

Deste modo, foram alcançados os seguintes objetivos, elencados para este Relatório: planificar e intervir de forma integrada, tendo em consideração as necessidades dos alunos e usufruindo da transversalidade da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e promover espaços e experiências educativas que potenciem a construção da consciência cidadã dos alunos.

## Considerações Finais

Após a elaboração deste Relatório de Estágio importa realizarmos uma breve reflexão relativa a todo o percurso realizado, desde a construção deste trabalho, à prática educativa concretizada em ambos estágios pedagógicos e às aprendizagens desenvolvidas no decorrer de todo este processo, considerando os objetivos inicialmente definidos.

Ao longo deste trabalho defendemos que a educação nem sempre foi vista da mesma forma e que apesar das mudanças ocorridas na contemporaneidade, para melhorar as condições e as metodologias de ensino ainda, hoje, nos deparamos com dificuldades e obstáculos. Deste modo, verificámos que a relação entre a educação e a cidadania, promovendo uma educação para a cidadania, possibilita ultrapassar estas barreiras, contribuindo para a formação de futuros cidadãos ativos e participativos na sua comunidade.

Assim, e apesar de o desenvolvimento da educação para a cidadania ativa requerer um trabalho conjunto de todos, alunos, professores, instituições, família, sociedade e estratégias, a partir deste trabalho compreendemos a importância do papel do docente na promoção de uma cidadania ativa. De facto, em conformidade com a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (2022, p. 78) os professores apresentam um “papel único” na edificação de um novo “contrato social” para a educação. Portanto, “A docência é uma vocação complexa, intrincada e desafiadora que trabalha nas tensões entre o público e o pessoal”. São estas “tensões” e “paradoxos” que determinam o trabalho “insubstituível” dos profissionais de educação.

Por outro lado, o carácter transversal da área da cidadania aliada à integração curricular possibilitou-nos estabelecer uma relação intrínseca com outras áreas do saber, tornando a aprendizagem com significado e continuidade para os jovens. Só assim, no nosso entender, é que se contribui para a formação de cidadãos interessados e, principalmente, com a capacidade para a resolução de problemas em qualquer momento e situação da sua vida. Efetivamente, de acordo com Fonseca (2015), a perspetiva globalizadora do conhecimento e da resolução de problemas, que o projeto curricular integrado proporciona, admite um processo de ensino no qual o jovem apresenta um papel ativo na construção do conhecimento e em todos os momentos da sua vida.

Desta forma, recorrendo à transversalidade da área de cidadania e à integração curricular, foi-nos possível promover a sala de atividades/aula como um espaço de

cidadania ativa em construção, tirando partido das necessidades e interesses dos jovens, mas também do seu meio envolvente.

Neste sentido, elencaram-se um conjunto de objetivos, apresentados anteriormente, que serviram para a nortear a nossa prática e definir as decisões tomadas no presente Relatório de Estágio, que analisamos, de seguida, de forma mais aprofundada.

O primeiro objetivo, *observar o grupo de crianças/alunos dos Estágios Pedagógicos I e II, com o intuito de os caracterizar e compreender as suas necessidades, dificuldades, interesses e particularidades*, foi essencial para a compreensão dos contextos nos quais se concretizaram os Estágios Pedagógicos I e II. Desta forma, conseguimos tirar partido das oportunidades das instituições e do meio envolvente à mesma para o desenvolvimento de aprendizagens, mas também identificar fragilidades dos espaços físicos e das crianças/alunos, com intuito de desenvolvê-las recorrendo a diferentes metodologias e estratégias.

A partir do segundo objetivo, *planificar e intervir de forma integrada, tendo em consideração as necessidades das crianças/alunos e usufruindo da transversalidade da Área de Formação Pessoal e Social e a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento*, concretizamos um conjunto de atividades que contribuiriam para o desenvolvimento da educação para a cidadania ativa, tanto a nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º CEB.

De entre as várias temáticas próprias da Área de Formação Pessoal e Social na Educação Pré-Escolar, nomeadamente os valores e a identidade, e de Cidadania e Desenvolvimento no 1.º CEB, como o consumismo, os Direitos das Crianças e a sustentabilidade, conseguimos que as crianças e alunos desenvolvessem um papel ativo no seu processo de ensino, tornando-se reflexivos, críticos, responsáveis, empáticos, autónomos e cientes dos seus direitos, cooperando uns com os outros e com a capacidade de resolução de problemas, entre outras competências inerentes à Área de Formação Pessoal e Social e à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Estas competências vão ao encontro do conceito contemporâneo de cidadania que defendemos no enquadramento teórico, aproximando-nos de uma “dimensão holística” de cidadania, adaptada à sociedade contemporânea (Nogueira, 2015), e afastando-nos de uma cidadania baseada em obrigações (Filho & Neto, 2001; Fonseca, 2012; Nogueira & Silva, 2001).

Deste modo, o terceiro objetivo, *conceber e implementar um processo educativo que favoreça, de forma integradora e integrada, o desenvolvimento da cidadania ativa*

*dentro da sala de atividades/aula*, foi alcançado em articulação com o primeiro, uma vez que a partir da planificação e desenvolvimento das variadas atividades, recorrendo ao projeto curricular integrado e a projetos que foram desenvolvidos em ambos os contextos de Estágios Pedagógicos, comprovámos ser possível a construção de uma sala de atividades/aula na qual se produz uma cidadania ativa diariamente. Tal como defendeu a educadora Joana na sua entrevista, a “cidadania é uma constante diária da vida a trabalhar” e, portanto, acreditamos que esta cidadania ativa ultrapassou as barreiras da sala e difundiu-se também na micro sociedade dos educandos.

O quarto objetivo, *promover espaços e experiências educativas que potenciam a construção da consciência cidadã das crianças/alunos*, interliga-se ao segundo e terceiros objetivos, uma vez que as atividades desenvolvidas para a promoção de experiências educativas, como por exemplo a história de São Martinho, no caso da Educação Pré-Escolar, e o debate do consumismo, no caso do 1.º CEB, possibilitaram uma reflexão sobre as temáticas e, conseqüentemente, sobre as atitudes que as crianças/alunos adotavam. Desta forma, contribuiu-se para a consciência cidadã dos educandos, promovendo valores como a bondade, a solidariedade, o respeito e a justiça.

Em relação ao quinto objetivo, *construir recursos educativos e pedagógicos que potenciem o seu desenvolvimento enquanto cidadãos autónomos*, consideramos que a construção destes recursos foi realizada sempre que possível, aproveitando-se dos benefícios da integração curricular, tirando partido das novas tecnologias, como foi o caso do jogo “Respeito valores, sem problemas!”, e valorizando as novas ferramentas que o século XXI determina.

Deste modo, vamos ao encontro do que defendemos no enquadramento teórico, quando referimos que a utilização de materiais didático-pedagógicos em contexto de sala de atividades/aula é extremamente enriquecedora. A utilização deste tipo de recursos contribuiu para o desenvolvimento de competências que se espera que os educandos obtenham à Saída da Escolaridade Obrigatória, com é o caso da manipulação e manuseamento de materiais e instrumentos diversificados (Martins et al, 2017).

Além disto, a manipulação de diversos materiais didático-pedagógicos que foram disponibilizados em ambos os estágios pedagógicos, aliados à Área de Formação Pessoal e Social e à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, contribuíram para o desenvolvimento das crianças/alunos enquanto futuros cidadãos ativos, capazes de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (Martins et al, 2017).

O quinto objetivo, *compreender através de percepções e representações, se os educadores/professores potencializam a sala de atividades/aula como um espaço de cidadania ativa*, assentou na concretização de entrevistas às docentes cooperantes, do Estágio Pedagógico I e II. A partir dos dados recolhidos foi-nos possível averiguar a consciência que as educadoras e a professora têm na promoção da educação para a cidadania na sua sala, de modo mais ou menos integrado e planificado. Além disto, as três docentes que participaram no estudo referiram os benefícios e contributos da cidadania no desenvolvimento social das crianças e afirmaram continuar a promover a educação para a cidadania nas suas salas, pois não sabem trabalhar de outra forma.

No que diz respeito ao sexto objetivo, *conhecer as conceções e representações de cidadania das crianças/alunos*, também se optou por concretizar entrevistas aos educandos dos contextos de Estágio Pedagógico I e II. Considerando que a temática deste Relatório assenta no desenvolvimento de competências sociais e morais que contribuam para a formação de futuros cidadãos ativos e responsáveis, consideramos pertinente reconhecer a “voz” das crianças e alunos, com o propósito de valorizar a sua opinião.

De uma forma geral, no caso da Educação Pré-Escolar, mesmo que de forma inconsciente, as crianças tinham a percepção que nas rotinas do dia a dia e nas atividades que desenvolviam, eram capazes de tomar decisões e resolver problemas e conflitos. No caso do 1.º CEB, ainda que com dificuldades para definir um conceito tão complexo como o de cidadania, os alunos davam muita importância ao trabalho de grupo e perspetivavam melhorar esta competência entre a turma.

O sétimo e último objetivo delineado para este Relatório, *avaliar e refletir sobre as práticas educativas concretizadas no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, considerando o seu impacto no desenvolvimento da consciência cidadã das crianças/alunos*, traduz-se em todo o trabalho que foi desenvolvido desde as observações realizadas em ambos os Estágios Pedagógicos, às planificações e meta reflexões que contribuíram para a identificação de aspetos a melhorar, bem como aqueles que foram positivos no decorrer de toda a prática.

Também, a partir desta avaliação constatou-se uma evolução nas atitudes das crianças, no caso de Educação Pré-Escolar, principalmente ao nível da resolução de conflitos, e no 1.º CEB, da cooperação entre turma que, inicialmente, se identificou como uma dificuldade dos alunos. Também, a partir de uma pequena reflexão realizada com estes alunos, no final do ano letivo, e um balanço da presença da mascote na sala de aula,

verificámos uma evolução na conceção que a turma possuía de cidadania, bem como na responsabilidade e motivação dos educandos.

Em relação à conceção de cidadania, os alunos conseguiram associá-la aos direitos humanos, ao consumismo e à sustentabilidade. Ainda, e como alguns grupos já defendiam, a ideia que a turma tinha de cidadania baseava-se muito na partilha de conflitos e a resolução dos mesmos a partir do diálogo. Também, associaram a cidadania a um dilema, com a temática do *bullying*, que foi resolvido, em grande grupo, com o contributo de todos.

Para além dos objetivos delineados para o Relatório, também elencámos um conjunto de objetivos centrados nas aprendizagens das crianças/alunos que nos auxiliaram a nortear a nossa prática pedagógica, tornando-a com intencionalidade educativa e possibilitando justificar a tomada de algumas decisões.

Neste sentido, a partir da riqueza da Área da Formação Pessoal e Social e da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento em articulação com outras áreas do saber, realizámos várias atividades que contribuíram para a consciência cívica e cidadã dos educandos, a partir da exploração dos seus direitos, da partilha e cooperação, da resolução de problemas e situações do seu contexto próximo e afastado, refletindo e avaliando a eficácia das soluções, e dando espaço aos educandos para participarem no seu processo de ensino-aprendizagem.

Os estágios pedagógicos e a concretização deste Relatório de Estágio culminaram numa diversidade de momentos de partilha de aprendizagens e conhecimentos, entre as orientadoras de estágio, outros professores/educadores, os assistentes operacionais e as crianças e alunos que nos auxiliaram a integrar na comunidade educativa. Esta partilha contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, motivando-nos a melhorar e a enriquecer a nossa ação educativa.

Em modo de conclusão, este Relatório apresenta-se como um exemplo de estratégias, metodologias e decisões educativas que os profissionais de educação podem seguir para tornarem a sala de atividades/aula como um espaço de cidadania ativa em construção, valorizando o contributo dos alunos, reconhecendo a sua voz e espaço para tomarem decisões, pois só desta forma se tornarão cidadãos conscientes e participativos na sua comunidade.

Para aqueles docentes que, por vezes, sentem-se perdidos na abordagem a esta área/componente curricular, deixamos um conselho, referido pela educadora Joana: “Uma das formas de ver a cidadania resultar é que as pessoas têm de acreditar nela” e se

acreditarmos num mundo melhor, então conseguimos ver a cidadania em todo o lado, porque ela faz parte da construção deste espaço.

Ao realizar este Relatório de Estágio identificam-se algumas limitações e dificuldades no processo. A primeira, no nosso entender, foca-se no pouco investimento que é feito na área de cidadania, tanto a nível de documentos orientadores que já se encontram desatualizados, como de estudos e investigações recentes sobre a temática. O segundo, mais direcionado para a prática educativa, liga-se ao pouco tempo dedicado às observações em contexto de estágio pedagógico. Consideramos que estas observações são fundamentais para a compreensão das metodologias adotadas pelas orientadoras cooperantes, mas, principalmente, para a criação de um laço afetivo com as crianças/alunos que, habituadas às suas educadoras/professoras, imediatamente têm de se adaptar a nós, revelando-se numa grande mudança para as mesmas.

Uma restrição deste trabalho relaciona-se com o limite de páginas exigido, uma vez que neste Relatório de Estágio sentiu-se a necessidade de abordar com algum pormenor os projetos que foram desenvolvidos em ambos os contextos de estágio, que tanto contribuíram para a autoestima, responsabilidade e motivação das crianças/alunos e para o seu desenvolvimento enquanto futuros cidadãos participativos na comunidade.

Em trabalhos/investigações futuras na área da cidadania sugerimos um número superior de participantes do estudo a realizar, de modo a comparar as diferentes perspetivas que os docentes assumem perante o conceito de cidadania. Ademais, considera-se relevante investigar junto das famílias das crianças/alunos, a sua noção de cidadania e de que formam a trabalham em casa com os seus educandos, uma vez que esta dimensão está presente em qualquer contexto da nossa vida.

Apesar disto, concluímos que com a concretização dos estágios pedagógicos e deste Relatório de Estágio adquirimos diversas competências e aprendizagens que nos darão bagagem para o restante futuro profissional, sendo que algumas destas dimensões desenvolvidas também se assumem como sendo transversais à vida.

Acreditamos que este percurso é, então, o fim de um ciclo, mas o começo de uma vida na área da educação e, principalmente, da educação para a cidadania, porque ambos estes valores são indissociáveis um do outro.

## Referências Bibliográficas

- Alves, M. A. D. (2017). *A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais*. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências).
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-233). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, D. F. (2007). Cidadania e cidadanias. In Instituto Humanismo e Desenvolvimento/Gradiva – Publicações, Lda (Ed.), *Cidadania: Uma visão para Portugal* (pp. 29-37). Gradiva publicações, Lda.
- Azevedo, M. C. (2009). Educação e formação de professores: Horizontes de desenvolvimento integral e cidadania. In E. O. Medeiros [Coord. de] (2009). *Educação, cultura(s) e cidadania* (pp. 29-47). Edições Afrontamento.
- Bandeira, D. (2009). *Materiais didáticos*. IESDE Brasil S.A. <https://docplayer.com.br/55837488-Denise-bandeira-materiais-didaticos.html>
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3, (pp. 91-110). <http://artigos-csf.org/index.php/csf>
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Editorial Presença.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Branco, M. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Instituto Piaget.
- Brito, J. H. S. (2007) [Coord.]. *Ética das profissões*. Publicações da Faculdade de Filosofia.
- Cabral, M. S. A. (2009). *As TIC no currículo: Novas perspectivas*. (Master En Nuevas Tecnologias Aplicadas a La Educación).
- Cachapuz, A. F., Sá-Chaves & I., Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L. & Castro, S. T. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Ministério da Educação.

- Cardona, M. J. [Coord. de], Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação: Género e cidadania – pré-escolar*. Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J. [Coord.], Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Carvalho, R. (1985). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & research in social education*, 44:4, (pp. 565-607). <https://www.tandfonline.com/journals/utrs20>
- Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO.
- Coutinho, C. (2006). *Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. AFIRSE. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho. Diário da República: 1.ª série, N.º 139 (2019). <https://dre.pt/home/-/dre/123407858/details/maximized>
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A de 24 de junho. Diário da República: I série-A, N.º 121 (2010). <https://edu.azores.gov.pt/seccoes/matriz-curricular-do-1-o-ciclo-ensino-basico-regular/>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República: 1.ª série, N.º 129 (2018). <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>
- Direção Geral da Educação (2013). *Educação para a cidadania – Linhas orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência. [http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf)
- Direção Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais – Ensino básico e ensino secundário – Cidadania e desenvolvimento*. Direção Geral de Educação.
- Direção Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do ensino básico – Estudo do meio*. Direção Geral de Educação.

- Direção Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino básico – Português*. Direção Geral de Educação.
- Direção Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino básico – Matemática*. Direção Geral de Educação.
- Direção Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino básico – Educação física*. Direção Geral de Educação.
- Direção Regional da Educação (2021). *Matriz curricular do 1.º ciclo do ensino básico regular*. <https://edu.azores.gov.pt/seccoes/matriz-curricular-do-1-o-ciclo-ensino-basico-regular/>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in europe – 2017*. Publications Office of the European Union.
- Figueiredo, A. (2017). *Que competências para as novas gerações? [III]*. Medium. <https://medium.com/@adfig/que-compet%C3%A2ncias-para-as-novas-gera%C3%A7%C3%B5es-iii-e6dd55272a16>
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Edições ASA.
- Filho, C. B. R. & Neto, I. A. C. (2001). *A evolução do conceito de cidadania*. Universidade de Taubaté.
- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & educar*, (20), 214-223. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/index>
- Fonseca, J. M. R. (2005). Educação e valores: Que relação? *Arquipélago – Ciências da educação*, 6, (pp. 107-127). <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2502>
- Fonseca, J. M. R. (2012). *A Cidadania como projecto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. (Tese de Doutoramento). Universidade dos Açores.
- Fonseca, J., Borges-Tiago, T. Tiago, F. & Silva, S. (2021). Virtual communities in COVID-19 era: A citizenship perspective. In A. Kavoura, S. Havlovic & N. Totskaya (Ed.), *Strategic innovative marketing and tourism in the COVID-19 era: pth ICSIMAT conference 2020*. (pp. 163-170). Springer.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V. & Rodrigues, S. V. & Martins, G. O. (Ed.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória para o século XXI*. Ministério da Educação.

- Hoogers, G., Harst, J. V. D. & Voerman, G. (Eds.). (2018). *European citizenship in perspective*. Edward Elgar Publishing.
- Kant, I. (1987). *Réflexions sur l'éducation*. J. Vrin.
- Lopes da Silva, I. [Coord de], Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Mahomed, S. M. (2018). *Motivar para aprender: A motivação para aprender em crianças dos 6 aos 10 anos: Que fatores influenciam em contexto pedagógico?* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Martins, E. C. (2009). *A escola como espaço gerador de cultura “de” e “para” a cidadania*. Centro Universitário Moura Lacerda.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V., Caçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, J. M. & Serrazina, M. L. (1998). *Didáctica da matemática*. Universidade Aberta.
- Medeiros, E. O. (2010). *Filosofia da educação: Relatório*. Universidade dos Açores.
- Medeiros, E. O. [Coord. de] (2002). *Educação: Caminho para o século XXI – Actas do I colóquio de filosofia da educação*. Universidade dos Açores.
- Medeiros, E. O. [Coord. de] (2009). *Educação, cultura(s) e cidadania*. Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. ME-Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, R. [Coord. de], Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. República Portuguesa.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In Bacich, L. & Moran, J. (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Neves, M. C. P. & Justino, D. (2018). Todo o projeto educativo é uma opção moral. In M. C. P. Neves & D. Justino (Eds.), *Ética aplicada: Educação*, (pp. 8-21). Edições 70.

- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. ASA Editores.
- Nogueira, F. (2015). O espaço e o tempo da cidadania na educação. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49-1, (pp. 7-32). <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia>
- Pacheco, J. (2016). *José Pacheco: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende”*. Observador. <https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Peceguina, M. I. & Mata, A. C. (2021). Aprender é um assunto pessoal: Da educação hipervariativa à educação contemplativa. In N. M. Ferreira & C. Nunes (Eds.), *Diversidades, educação e inclusão*. (pp. 93-110). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pinsky, J. & Pinsky, C. B. (Eds.). (2005). *História da cidadania*. Editora Contexto.
- Prada, R. (2016). The importance of socio-emotional agency in applied games for social learning. In C. Vaz de Carvalho, P. Escudeiro, & A. Coelho (Eds.), *Serious FuiGames, interaction and simulation*. SGAMES 2016 (pp. 31-35). Springer. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering.
- Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania: Teoria e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Ramos, C. A. C. (2020). A educação no século XXI: questões e desafios. In C. Bessa & M. J. Vieira (Eds.), *Atlântida*. (pp. 443-453). Instituto Açoriano de Cultura.
- Reis, J. A. P., Fortes, M. L., Martins, M. B., Veríssimo, M. C. & Brito, M. P. (2019). *Educação artística: Expressão musical, dramática e plástica 1.º Ciclo – Guia do(a) professor(a)*. Ministério da Educação.
- Sacristán, J. G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Ediciones Morata.
- Santos, M. E. B., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L. Paulus, P., Nobre, P., Fonseca, T. (2011). *Educação para a cidadania: Proposta curricular para os ensinos básico e secundário*. Direção Geral da Educação.
- Santos, M. M. V. & Gonçalves, M. N. L. (2007). *A transversalidade da educação para a cidadania*. In Lozano, A. B., Peralbo, M., Rioboo, A. M. P., Silva, B. D. & Almeida, L. (Eds.), *IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia da Educação*. Universidade da Corunha.

- Serpa, M. S. D. & Cabral, S. M. (2015). Papel da matemática na integração curricular. In A. P. Garrão, M. R. Dias & R. C. Teixeira (Eds.), *Investigar em educação matemática*. (pp. 33-54). Nova Gráfica.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: Propostas e Estratégias de ação*. Porto Editora.
- Wommer, F. G. B., Hohemberger, R., Fagundes, L. S. & Loreto, E. L. S. (2020, janeiro/abril). Métodos ativos de aprendizagem: Uma proposta de classificação e categorização. *Revista Cocar*, 14(28), 109-131.  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>

## Apêndices

### Apêndice I – Entrevistas realizadas às crianças/alunos e aos docentes

#### A – Guião de entrevista elaborado para as crianças da Educação Pré-Escolar

Preparar o ambiente e realizar a entrevista, em pequeno grupo, a partir de dois fantoches:

“Olá amiguinhos e amiguinhas! Hoje acordamos tão felizes, vocês nem vão acreditar porquê! A Inês contou-nos tanta coisa gira que vocês fazem na vossa sala. Nós ficamos tão curiosos e perguntamos-lhe se podíamos visitar a vossa sala para saber mais sobre o que vocês fazem e ela disse-me que sim!! Podemos fazer-vos umas perguntas? Estamos tão curiosos!”.

- Vocês decidem o que fazem na vossa escola?
- Na vossa sala, vocês podem escrever o que querem fazer? Onde?
- Quando vocês não gostam de alguma coisa ou gostam muito, onde escrevem isso?
- Como resolvem uma situação que vos desagrada?
  - Em que dia costumam fazer a reunião?
  - O que é que vocês fazem nesta reunião?
  - Acham que é importante?
  - Decidem coisas importantes? O quê?
- O que é que não gostam na escola?
- E quando vocês fazem um trabalho, podem apresentá-lo aos amigos? Como? Quando vocês fazem isso como se sentem?
- Querem contar-me mais alguma coisa que fazem na vossa sala?

## B – Guião de entrevista elaborado para os alunos do 1.º CEB

- Gostam de estar na escola?
  - O que gostam mais da escola?
  - E o que gostam menos?
  
- De todas as disciplinas, qual é a que gostam mais?
  - Porquê?
  - Que tipo de atividades mais gostam de fazer nessas disciplinas?
  
- O que é a disciplina de Cidadania para vocês?
  - Como é que trabalham a Cidadania na vossa sala?
  - Como é que gostam mais de trabalhar a Cidadania?
  - Que temas é que vocês acham que podem ser trabalhados nesta disciplina?
  - Que temas vocês gostavam de trabalhar ou debater, associados a esta disciplina?
  
- Vocês acham que a Cidadania para os Direitos Humanos é importante?
  - Porquê?
  - O que podemos fazer para trabalhar esta Cidadania?
  - Imaginem que estavam a viver numa situação parecida à da Ucrânia, em que perdiam o direito de ser livres. De que forma esta situação afetava a vossa vida?
  
- Que tipo de cidadão acham que são, na vossa sala?
  - Porquê?
  - E na vossa sociedade?
  - O que podem melhorar para ser melhores cidadãos? Como?
  
- Se tivessem de escolher um destes valores: responsabilidade, respeito, empatia e humildade, qual escolheriam e porquê?
  
- Gostavam de partilhar mais alguma ideia sobre a Cidadania? Qual?

C – Guião de entrevista aplicado às educadoras e professora cooperante

<b>Processo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Dimensão/Tópicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Comentários</b>
<b>Legitimação da Entrevista</b>	Informar do objetivo e do contexto em que a entrevista surge;	Objetivo da entrevista e do estudo; O papel do entrevistador e o estatuto do entrevistado;	Deseja saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista? Tem claro o que lhe é pedido? Quer clarificar algo mais?	Não se trata de avaliar os entrevistados, mas de investigar as perceções e representações da sua prática educativa ao nível da Cidadania;  Colocar-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas;
	Valorizar o contributo do entrevistado;	Utilização dos resultados;	Necessita de mais alguma garantia de preservação da sua identidade?	Garantir a não divulgação de dados do processo de investigação;

	<p>Garantir a participação voluntária, a confidencialidade de informação e o anonimato das respostas;</p> <p>Assegurar o rigor da informação;</p> <p>Garantir a liberdade de recusa a qualquer momento;</p> <p>Assinar o consentimento informado;</p> <p>Agradecer a participação no estudo.</p>	<p>Importância da participação;</p> <p>Participação voluntária;</p> <p>Confidencialidade e anonimato;</p> <p>Registo;</p> <p>Liberdade de recusa;</p> <p>Consentimento informado.</p>	<p>Opõe-se a que a entrevista seja gravada?</p>	<p>Assegurar a destruição das gravações;</p> <p>Agradecer antecipadamente a colaboração.</p>
--	--	---	---	--

<p><b>Exploração do conteúdo da entrevista, a partir dos objetivos, determinar tópicos que estruturam o tema em estudo e respectivas perguntas</b></p>	<p>Nomear o conceito de Cidadania e Cidadania Ativa;</p>	<p>Concepção de Cidadania e Cidadania Ativa;</p>	<p>O que entende por Cidadania? O que entende por Cidadania Ativa? Será que a Cidadania já não implica atividade? Se sim, então porque é que acha que hoje se fala de cidadania ativa?</p> <p>Até que ponto teve sempre essa ideia/concepção?</p>	
	<p>Identificar a importância da Cidadania;</p>	<p>Importância da Cidadania;</p>	<p>Para si, qual a importância da área da Cidadania no desenvolvimento das crianças?</p>	
	<p>Identificar através do discurso dos docentes o uso da Cidadania Ativa;</p>	<p>Utilização da Cidadania Ativa nas práticas educativas; Frequência da utilização da Cidadania;</p>	<p>Considera que promove uma Cidadania Ativa na sua sala? Se sim, com que frequência recorre à Cidadania Ativa na sua sala?</p>	

	<p>Nomear estratégias para a promoção da Cidadania Ativa;</p> <p>Indicar situações de educação para a Cidadania na sala;</p> <p>Identificar Áreas do Currículo trabalhadas em integração e articulação com a Cidadania;</p>	<p>Estratégias para a promoção da Cidadania Ativa;</p> <p>Situações de educação para a Cidadania;</p> <p>Áreas do Currículo trabalhadas em integração e articulação com a Cidadania;</p>	<p>Como é que promove esta Cidadania Ativa? Que estratégias utiliza?</p> <p>Dê exemplo de situações de educação para a cidadania que tem desenvolvido na sua sala?</p> <p>Quando promove uma Cidadania Ativa, costuma integrá-la e articulá-la com outras Áreas do Currículo? Se sim, quais?</p> <p>Acredita que o isolamento ao qual as crianças foram sujeitas nos últimos anos contribuiu para dificuldades nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais?</p> <p>Se sim, de que modo?</p>	
--	---	--	---	--

	Reconhecer a promoção de uma Cidadania Ativa em práticas futuras.		<p>Se sim, tenta ultrapassar estas dificuldades recorrendo à Cidadania Ativa? Se sim, como?</p> <p>Se não o que poderá estar por detrás desta situação?</p> <p>Futuramente, vai continuar a promover uma Cidadania Ativa na sua sala? Se sim, de que modo? Porquê?</p>	
<b>Validação do guião de entrevistas (entrevistas de ensaio)</b>		<p>Pertinência e abrangência da entrevista;</p> <p>Clareza das perguntas;</p> <p>Condução da entrevista;</p> <p>Satisfação por ter colaborado.</p>	<p>Quer acrescentar mais alguma ideia?</p> <p>Teve dificuldade em responder a alguma pergunta?</p> <p>O que acha da forma como a entrevista foi conduzida?</p> <p>Após cada pergunta, teve tempo suficiente para organizar as suas respostas?</p> <p>Como se sentiu ao longo da entrevista?</p>	Reformular as perguntas em função dos comentários emitidos nas entrevistas de ensaio.

## D – Entrevista realizada à educadora cooperante (Joana)

### **1. O que entende por Cidadania?**

“Ora, a cidadania é um conceito que deveria ser trabalhado mais de forma contínua ao longo do dia e da vida. Há a tendência de pôr a cidadania como uma disciplina com um tempo limite, com horas para ser falada quando a cidadania não deve ser isso.

Deve ser o que é vivido diariamente em vários momentos do dia a ser trabalhado, principalmente, com crianças pequenas de forma prática para que eles percebam, na prática, o que é que é as regras da cidadania, as regras da convivência social, tudo o que envolve o vivermos em sociedade. Acho que devia ser encarado por mais pessoas de uma forma mais interdisciplinar e não como uma disciplina estanque tratada naquela hora e nas outras horas não se prestar atenção a um problema de cidadania a resolver que há de ser tratado noutra hora.

É um conceito um bocado vasto também, mas para mim cidadania é uma constante diária da vida a trabalhar. Sempre.”

### **2. O que entende por Cidadania Ativa?**

“A cidadania ativa é um bocado isto que eu estava a dizer. Tratar a cidadania como parte da nossa vida. O direito dos cidadãos. Quando nós pensamos, por exemplo, este nome faz-nos lembrar um bocado a nível político, por exemplo, um cidadão ativo participativo nos orçamentos, nas sugestões, nas decisões que os governos possam ter. A política é uma forma de praticar cidadania, mas não é a única.

Ser ativo é ser participativo e ser um membro que ajude a fazer a construção da cidadania com autoridades, com colegas, com pares. É fazer parte da construção da cidadania melhor.”

### **3. Será que a Cidadania já não implica atividade?**

“Sim (riso), seria suposto que sim.”

### **4. Se sim, então porque é que acha que hoje se fala de Cidadania Ativa?**

“Talvez porque ainda não seja interpretada dessa forma e haja a necessidade de se falar nisso, de se lembrar disso, penso que será por aí. Por haver essa necessidade de

lembrar que a cidadania não é uma coisa longínqua e acessível só a determinadas pessoas ou que só alguns é que têm.

Agora falando da política, por exemplo, são os políticos que tratem disso. Se calhar ainda há muito a necessidade de fazer essa lembrança e envolver as pessoas a perceberem o que é ser cidadão e trabalhar para a cidadania. Talvez por isso seja preciso manter a conversa aberta e acesa, talvez seja essa dificuldade perceber o conceito.”

### **5. Até que ponto teve sempre essa ideia/conceção?**

“Agora tenho mais consciência, mas se for pensar nos meus tempos de juventude acho que estava um bocado afastada desse conceito sim, mas realmente era longínquo. Agora desde que comecei a ter mais contacto com o trabalho, com o trabalho com crianças, da necessidade de envolver as crianças nas construções da vida social e em cidadania e em sociedade que esse conceito para mim foi o que fez mais sentido. Não é muito recente, mas acho que faz mais sentido a cidadania ativa e participativa e é o que deveria ser.”

### **6. Para si, qual a importância da área da Cidadania no desenvolvimento das crianças?**

“Eu acho que é primordial. É difícil sim, mas eu acho que deveria ser das primeiras coisas a tratar, a trabalhar com crianças. Às vezes inverte-se um bocado isto fala-se nos conceitos académicos, nas matérias, nas disciplinas, nos programas a dar e remete-se aos 45 minutos de tempo de Cidadania para ser falado sobre determinados temas.

E esquece-se que se as crianças não souberem regular e viver com os seus pares, sabendo estabelecer regras de convivência, por exemplo, tudo o resto das aprendizagens ficam comprometidas porque se a parte de cidadãos, numa micro sociedade se falamos dentro de uma sala ou de uma turma de um grupo ou numa escola. Nós estamos a preparar crianças, estamos a preparar muito para no futuro viverem numa sociedade de trabalho e se não se der importância a essas regras como base de trabalho de aprendizagem o resto do trabalho, das competências mais académicas consideradas neste momento ainda muito como sendo as mais importantes, fica comprometido e também não se consegue o sucesso que se deseja. Porque muitas das vezes, por exemplo, os problemas de muitos professores dizerem que não conseguem dar a matéria é terem problemas relacionais e de comportamento em salas de aulas, porque não têm a prova se não se resolverem aqueles problemas de bem-estar e de saberem estar e relacionar-se por muito que os professores

insistam em continuar a dar na matéria continuam a ter ali um problema de base por resolver.”

### **7. Considera que promove uma Cidadania Ativa na sua sala?**

“Eu faço por isso menos ou mais ou mais consciente que posso, portanto de todas as formas possíveis de intervenção das crianças, eu tento que elas sejam conscientes, nas tomadas de decisões, nas escolhas... nas reflexões...de conflitos de situações que existam. Sei lá, nas mais variadíssimas formas eu tento que as crianças sejam conscientes do que estão a fazer ou do que está a acontecer e que sejam parte da solução e que façam parte da melhoria. Portanto, acho que faço por isso.”

### **8. Se sim, com que frequência recorre à Cidadania Ativa na sua sala?**

“Sim, com frequência. Sempre que consiga que as estratégias resultem sempre, mas sim tenho isso muito consciente, muito presente em fazer cumprir, em pôr em prática.”

### **9. Como é que promove esta Cidadania Ativa? Que estratégias utiliza?**

“Olha temos um dispositivo aqui na sala que é o Conselho de Cooperação Educativa, que eu acho que é o culminar de uma semana de trabalho. Reunimo-nos numa tarde, no final da semana, a conversar sobre as coisas que fizemos, a avaliar o que fizemos, a falar se correu como esperávamos, se as expectativas foram conseguidas, fazemos avaliação das tarefas que cada um tinha destinado para fazer nessa semana, se cumpriram, porque é que não cumpriram. Quando não cumpriram como é que podemos ajudar quem não cumpriu consiga cumprir depois. Porque não é só fazer o julgamento de quem não fez é tentar perceber, porque é que não fez e se há alguma forma de poder ajudar aquela pessoa a cumprir as suas tarefas, digamos as suas obrigações, o seu cumprimento das suas tarefas num meio de um grupo.

É também um espaço onde fazemos planificação, de acordo com a avaliação das nossas propostas de trabalho da semana, que fazemos a planificação para depois para a semana seguinte. Portanto, acho que isto é um espaço que tem tantas possibilidades de exploração, eu acho que é um exemplo de prática de cidadania na sala.”

**10. Dê exemplos de situações de educação para a cidadania que tem desenvolvido na sua sala.**

“O estabelecimento de regras, por exemplo. As regras vão sendo criadas com as crianças à medida que são necessárias. Não há uma listagem de regras prontas a apresentar quando as crianças entram na sala a dizer que aqui se faz “assim” ou “assim” ou “assim” ou aqui “não se pode fazer isto”, “não se pode fazer aquilo”. E as regras vão aparecendo à medida que vão sendo necessárias serem criadas e portanto, eu penso que esta construção de regras que fazem sentido para aquela micro sociedade dentro daquela sala fazem mais sentido do que umas regras impostas de fora, que às vezes lembra coisas, questões que nem sequer se puseram, que nunca aconteceram, que não vale a pena lembrá-las e que nem são identificadas pelas crianças.

Acho que esta também é outra forma de fazer cidadania é a discussão, há um conflito entre crianças. Em vez de o adulto dizer logo a solução para aquele conflito, envolver as crianças na discussão, as intervenientes no conflito e as outras, envolvê-las na discussão e na procura de soluções, para que se resolva aquilo e que se evite que aconteça de novo. Acho que estas pelo menos são assim umas que são frequentes e que são um exemplo de tornar as crianças conscientes das situações e das resoluções tomadas para ser usadas por todos.”

**11. Quando promove uma Cidadania Ativa, costuma integrá-la e articulá-la com outras Áreas do Currículo? Se sim, quais?**

“(riso) Pois, porque a cidadania pode ser trabalhada em qualquer contexto recreio, sala de aula, os corredores, cantina, entradas, espaços comuns, em qualquer contexto, em qualquer situação, em qualquer hora do dia. Lá está, não seja espartilhada num tempo e num local, mas a Cidadania tem de ser é interdisciplinar, porque a vida é assim. Os acontecimentos acontecem a qualquer... a vida vive-se em qualquer lugar. Portanto, tem de ser trabalhada quando e sempre que for necessário.”

**12. Acredita que o isolamento ao qual as crianças foram sujeitas nos últimos anos contribuiu para dificuldades nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais? Se sim, de que modo?**

“Sim, isso é uma coisa que já conseguimos observar bem, porque ficaram isoladas, isoladas ficaram com as suas famílias, ficaram bem de certeza, mas muitas das crianças são filhos únicos ou há outras que mesmo que não sejam filhos únicos ficaram com a

atenção muito focada neles. Portanto, os pais disponíveis a atender e a dificuldade de partilha de objetos, de materiais, de jogos, de espaços, as dificuldades relacionais, quando as crianças regressam à escola notou-se logo uma dificuldade de fazer essa gestão dessas áreas todas, sem dúvida.”

**13. Se sim, tenta ultrapassar estas dificuldades recorrendo à Cidadania Ativa? Se sim, como?**

“Sim (riso). Lá está outra vez, das discussões interpretadas, obviamente como a discussão produtiva não é, as discussões da colocação dos problemas às crianças e da reflexão, fazê-las chegar a conclusões, através do questionamento não dando a resposta, mas questionando. Fazendo perguntas que as façam pensar e dar uma resposta aquilo que está a acontecer e, portanto, é não dando a resposta, mas fazendo com que eles cheguem através do questionamento, cheguem à solução.”

**14. Futuramente, vai continuar a promover uma Cidadania Ativa na sua sala? Se sim, de que modo? Porquê?**

“(Riso) Vou. Vou continuar com estratégias que uso e que sei que funcionam, sei que, embora com diferentes crianças funcionam melhores umas estratégias que outras, mas já conheço algumas estratégias que posso ir aplicando, porque acredito que é assim. Vou continuar com estas estratégias e possivelmente procurarei outras, porque este é um tema que até me interessa e a nível da formação pessoal, a nível de procura de melhoria de estratégias de condições de trabalhos com as crianças também é uma área de formação que eu procuro muito. Portanto, se não forem estas e se, entretanto, conseguir ter outras que me façam sentido também vou aplicá-las de certeza. E, portanto, como eu estava a dizer que eu acho que é assim que faz sentido, acho que é mesmo para continuar.”

**15. Quer acrescentar mais alguma ideia?**

“Sim. Uma das formas de ver a cidadania resultar é que as pessoas têm de acreditar nela.”

**1. O que entende por Cidadania?**

“Cidadania é um conceito vasto que abrange todas as áreas do saber e que vai procurar desenvolver as competências da pessoa, neste caso da criança não é falamos de crianças pequeninas, na construção da sua identidade relacionando-se com tudo à sua volta desde o meio físico e social, desde o seu ambiente familiar, todos os contextos que estão à volta dela. Portanto, cidadania é fazer com que a criança seja capaz de relacionar-se com os outros e de ser cidadã, no fundo.”

**2. O que entende por Cidadania Ativa?**

“Nós podemos ajudar as crianças a serem cidadãs e criar e dar-lhes os mecanismos para elas serem ativas, para poderem ser participativas, poderem ter o poder de decisão e envolverem-se nos seus trabalhos e na sua comunidade. Depois, se isto for desenvolvido desde pequenino a pessoa fica preparada para ter voz, para querer participar, para querer decidir nos seus ambientes e na sua própria família, portanto é um pouco o contrário, ativo é ao contrário de passivo.

Eu posso optar por ser um cidadão em que escolhem aquilo que é para mim em que eu me conformo com as ordens, com as leis, com os pedidos sem questionar nada do que aconteça ou posso querer ter uma voz ativa participativa com poder de modificar aquilo que não estiver bem. Portanto, no fundo de ser interventivo, ser preocupado com as questões que me desenvolvem não é.”

**3. Será que a Cidadania já não implica atividade?**

“Conforme aquilo que eu disse antes não, porque eu posso ser cidadão, aliás eu por inerência sou cidadão desde o momento em que eu tenho um cartão de cidadão, desde que eu tenho uma identidade sou cidadão. Agora eu posso não conseguir ser ativo se eu tiver algum problema motor, se eu tiver algum problema físico, se eu tiver um problema mental.

Portanto, se uma criança nasce com uma deficiência grave ela não deixa de ser cidadã, mas não tem atividade não consegue ter um papel interventivo. Portanto, eu acho que a gente pode especificar cidadania ativa. Até porque depois há muitas outras pessoas que, tendo as suas faculdades todas não tendo qualquer problema, optam por viver uma

cidadania inativa que é realmente não exercer, por exemplo, o direito de voto optar por: “isso não é nada comigo” ou eu tenho um problema na minha rua e espero que os outros resolvam. Enquanto, eu posso imagina que tenho um contentor cheio de lixo todos os dias e há lixo pelo chão. Eu posso decidir a querer intervir, passar a mensagem aos vizinhos, procurar que a recolha do lixo se faça mais vezes ou posso optar por esperar que alguém resolva.

Para mim esse acaba por ser o cidadão que não é ativo. Portanto a gente deve diferenciar, porque realmente cidadania é uma competência que todos temos, podemos usá-la ou não.”

#### **4. Até que ponto teve sempre essa ideia/conceção?**

“Naturalmente que foi mudando. Até porque, até ao momento em que eu tenho consciência do meu desenvolvimento. não é, porque há um momento em que eu não tenho, mas a partir do momento em que eu começo a estar em momentos, locais, em sítios em que eu posso ter a intervenção começo-me a recordar a mim própria de querer fazer algumas coisas, querer decidir, por exemplo, em contextos de escola. Quando havia a oportunidade de nós sermos delegados de turma tinha outros colegas que diziam “Não quero ser delegado de turma, nem pensar não faço nada disso” e eu lembro-me de pensar se me escolherem a mim não há mal nenhum que eu sou capaz de fazer.

Portanto, penso que desde que entrei para a escola se calhar 5.º/6.º ano que tenho essa memória de já ter vontade, de ter poder de decisão, de ser interventiva. Lembro-me, portanto, olhando assim um bocadinho para trás, sei que provavelmente enquanto eu estive a estudar até ao 12.º a gente acaba por termos alguma vontade de mudança, mas também rapidamente “ah os pais fazem alguém decide por mim” ou o professor vai decidir e fazer. Portanto, não somos completamente independentes e autónomos para também poder ter uma cidadania muito ativa e interventiva se calhar. E a partir dessa altura com os nossos 22/23 anos vai ser possível mudar o mundo, não é.

Sim, sim nós queremos, nós fazemos, é só reclamar é só dizer “vou mandar um email, vou fazer”. Depois atravessas assim uma idade aos 30 anos em que tu dizes “Ah já fiz algumas coisas, vamos lá continuamos”, portanto temos assim já maturidade de respeitar o que não se consegue tentar mudar. E, sinceramente, às vezes já começo a pensar, já tenho 40, não é já passei por essa fase, já começo a pensar às vezes que me custa ser cidadã ativa, porque realmente nós queremos mudar muita coisa depois também começa a cansar um pouco não conseguirmos mudar por vários fatores e porque realmente

fazemos a nossa parte e sentimos sempre que os outros não fazem e também desmoraliza e desmotiva um bocadinho.

Portanto, realmente olhando assim para trás a minha consciência de cidadã foi mudando. Já fui mais ativa do que sou atualmente, mas também já tive períodos em que fui menos, porque realmente deixava para outros decidirem. Tinha essa consciência não é “não faço isso, não é para mim”. E noutra período, então tendo filhos, isso ainda vem mais ao de cima, porque faz com que a gente dê o exemplo e ajude a educar as crianças nessa vertente tens de dar o exemplo para o teu filho saber.

E as crianças eu digo meu filho, faço menção mais aos meus filhos, porque o conceito de cidadão da cidadania também vem muito de casa não é e aquilo que eu posso dar logo como exemplo em casa é meio caminho andado para a escola não se preocupar muito com essas questões. Por isso consigo, se calhar ser melhor exemplo em casa, porque há muitas questões de cidadania em casa do que até na escola em que os miúdos das nossas idades de jardim de infância aprendem mais com os modelos uns dos outros, do que comigo como pessoa cidadã não é. Por isso, é mais aí que eu consigo. As questões do voto, agora mais fresco, que os meus filhos foram comigo até as urnas sabem falar das eleições, sabem o que é para fazer e sabem que devem ir escolher. Portanto, é um exemplo que eu dou diretamente. Aos meninos da escola não é tão fácil darmos esse exemplo.”

##### **5. Para si, qual a importância da área da Cidadania no desenvolvimento das crianças?**

“É fundamental, é transversal, é para a vida. Não é uma coisa que a gente possa dizer “Já aprendi a ser cidadão aos 3 anos ou aos 4 ou aos 5 ou aos 10 ou aos 12 ou aos 40, não é. Portanto, acaba por ser uma aprendizagem constante, aliás em termos de avaliação na escola continua a ser sempre uma área disciplinar que é transversal e acaba por ser, para além de transversal é horizontal, ou seja, dentro dos próprios anos é trabalhada e até ao ensino superior acaba por ser avaliado.

É sempre uma competência a ser desenvolvida e cada vez mais com o grau de dificuldade vai aparecendo claro, mas é sempre importante trabalhá-la, desenvolvê-la exatamente pelo desenvolvimento que a pessoa tem. Enquanto numas fases eu posso, por exemplo, em jardim de infância negociar o poder ou buscar a minha vez, agora tenho que ouvir o outro se calhar no 1.º Ciclo já compreendemos um bocadinho a nossa vez, mas ao mesmo tempo o desenvolvimento deles faz com que queiram ser mais que os outros.

Apesar de já terem aprendido que posso esperar a minha vez é difícil para eles controlar isso, então continuamos a trabalhar essa competência.

Eu sei que tenho que esperar a minha vez, mas eu quero falar muito em primeiro lugar então acaba por ser uma luta interior e continuamos a desenvolver essa competência da cidadania, que para além de respeitar o outro também tenho que compreender-me a mim próprio e perceber que eu preciso de melhorar aqui e eu já sei que tenho que esperar, mas preciso continuar a controlar-me. Por isso é que eu acho que realmente é importante por essa razão, envolve todas as áreas do saber eu não posso ser melhor cidadão nas questões disciplinares na matemática ou no português. Eu tenho de ser a pessoa, enquanto pessoa, sou em todos os momentos de aprendizagem. Não se pode separar disciplinarmente como na escola ainda se trabalha com disciplinas separadas umas das outras, eu sou pessoa em todo o lado, não sou só pessoa numa determinada área por isso tem mesmo de ser integrado e trabalhado constantemente.”

#### **6. Considera que promove uma Cidadania Ativa na sua sala?**

“Dentro daquilo que são as questões da cidadania da Educação Pré-Escolar procuramos realmente pôr em prática muitas competências na Área da Formação Pessoal e Social que é a base que estrutura tudo e que daí é que evoluímos mais para as áreas de conteúdos específicas.

Portanto, se eu não conseguir realmente saber estar, saber ser com o meu amigo por mais atividades que se faça só estamos a fazer atividades para encher e se calhar os miúdos aprendem uma coisa “ali, ali”, mas no fundo não estão a integrar como pessoas. E por isso nós tentamos que eles sejam ativos, têm sempre voz, têm lugar, mas também é um pouco diferente de fazer o que me apetece.

Lá está, isso choca com o ser cidadão, porque para mim ser cidadão não é fazer o que me apetece é saber que eu estou num contexto e que tenho que respeitar o que está definido, mas também posso ter poder para intervir e nesse aspeto procuramos dar estruturas, dispositivos pedagógicos para os miúdos poderem, diariamente, saber o que é que tem para fazer, claramente. Até onde é que podem ajudar o outro a resolver algum problema, negociar constantemente, ouvir o outro constantemente, portanto quanto mais vezes eles comunicarem alguma coisa que sentem o que fizeram, mais vezes vão conseguir interiorizar o respeito que podem ter pelo outro. Por isso acho que sim, acho que procuramos implementar sempre uma cidadania ativa.”

## **7. Se sim, com que frequência recorre à Cidadania Ativa na sua sala?**

“Eu não consigo separar a cidadania ativa do resto do trabalho, portanto como eu trabalho todos os dias acho que a cidadania está ativamente todos os dias dentro de nossa sala. Não tenho um trabalho expositivo, nem em que eles não tenham voz. A sala é das crianças, portanto eles estão sempre a ser ativos dentro do seu espaço de cidadania.

Claro que as coisas não funcionam sempre bem e é preciso haver um papel da supervisão, não é, do nosso modelo de adultos para ir regulando, mas eu acho que é constantemente, diariamente.”

## **8. Como é que promove esta Cidadania Ativa? Que estratégias utiliza? Dê exemplos de situações de educação para a cidadania que tem desenvolvido na sua sala.**

“São “n” situações, portanto são diárias. Podemos falar, por exemplo da reciclagem, dos desperdícios, da higiene, portanto o respeito pelo outro, respeito do espaço. Mas, por exemplo, se forem questões de perceber a utilização diária eu utilizo um material e depois em vez de o deixar na mesa eu sei claramente onde é que o vou colocar, porquê? Porque fazemos jogos já anteriores sobre a separação do lixo, por exemplo, ouvimos histórias sobre a utilização do lixo e sobre as práticas que eu posso ter como cidadão. Passamos das histórias à dramatização, que é uma das formas que as crianças têm melhor de interiorizar as suas ações, portanto modular os comportamentos deles através dessas práticas.

A observação de imagens, vídeos e até pesquisas que se faça sobre os temas. Depois, concretamente, na prática, com as mãos na massa, enquanto eles estão a fazer uma pesquisa automaticamente procuro valorizar as atitudes que um possa estar a ter “Olha ele está a escutar o que amigo está a falar”, para que o outro possa, se estivesse desassossegado, voltar a focar a sua atenção e com isso também a imitação de um bom comportamento, também faz com que eu possa, portanto, ser melhor cidadão, colega/par do amigo.

Todo o pensamento que eu faço para o dia de trabalho é sempre valorizando aquilo que eles possam fazer, portanto aquilo que se planifica é sempre tendo em vista que a sua participação é ativa, é presente logo tudo aquilo que a gente faça, ou seja, a divisão por exemplo para irmos para um trabalho em que toda a gente está a trabalhar. Às vezes utilizamos estratégias de jogo exatamente para que não haja frustrações e se houver frustração é mínima para que também eu perceba que não pode ser sempre a minha voz a

minha escolha não é, porque se fosse a minha escolha sempre eu depois à medida que vou crescendo chego a um sítio e digo “Eu é que mando” não é, portanto estas pequenas estratégias no Jardim de Infância ajudam a perceber o papel que os outros possam ter presentes na minha vida para que eu depois possa ser uma pessoa adulta e que respeite o papel e a presença das outras pessoas. Mais do que mandar e dizer que é para fazer da maneira como eu quero, que é um bocadinho o egocentrismo normal que as crianças têm aos 3, 4 anos e depois nós começamos a trabalhar nisso não é. Com esperança de que no resto da sua vida as bases sejam o que muda depois o comportamento.

Portanto, diariamente o Jardim de Infância é o local por excelência, preferencial, para trabalhar as questões de cidadania em tudo da forma como nós expomos um trabalho ou um tema, o que se faça desde que seja sempre com a participação deles e com o espaço para eles. Portanto, dar voz à criança diariamente, as tais rotinas em que eles participam sempre e até as suas tarefas para fazer definidas por eles e com eles, a gestão do espaço ser organizado por áreas do saber e por interesses que eles têm e faz com que eles também possam, mais rapidamente, respeitar o outro e pôr em prática essas questões de convivência social, no fundo. E por aí fora.”

### **9. Quando promove uma Cidadania Ativa, costuma integrá-la e articulá-la com outras Áreas do Currículo? Se sim, quais?**

“Não consigo. Não consigo separar, tem mesmo de estar interligado. Não faz sentido nós falarmos do desperdício de materiais de desperdício ou do lixo, não é, desse problema da poluição que a gente possa verificar sem ir buscar as questões de linguagem, as questões da matemática do conhecimento do mundo porque tudo está interligado e só assim é que as crianças realmente aprendem. O ser cidadão vem de eu perceber que sou um todo completo e não “agora vou parar um bocadinho e vou pensar em matemática”, “agora vou fazer uma coisa com português” e depois a seguir vamos trabalhar respeitar o amigo.

Se nós continuássemos sempre nesta linha de trabalho, e é curioso que ao longo da minha escola toda a educação toda vai mudando não é, e eu já fui do tempo de ter, por exemplo, a área de projeto e era nessa área de projeto que se trabalhava as questões de cidadania o que era ridículo. Porque, depois era preciso ir pedir ao professor de português para fazer qualquer coisa e agora na disciplina tal fazíamos não sei quê. Ou seja, continua sendo tudo separado e lá de vez em quando encontramos. E ser cidadão não é nada disso não tem de ter um tempo só para pensar em ser cidadão tinha de ser transversal. Eu não

preciso de ter uma assembleia de turma para resolver um problema se eu diariamente, no sítio onde estou e no espaço onde estou seja com português, matemática ou noutra área qualquer tiver espaço para a resolução de problemas, porque habitualmente é aí que a gente quer um cidadão é para intervir, para resolver problemas. E realmente se isso fosse sempre assim, se o 1.º ciclo, 2.º, 3.º ciclo, universidade percebessem um pouco das áreas de saber todas misturadas, não é, sem as separações, eu sei que é difícil quando se começa a especificar um bocadinho mais não é, 12.º, universidade a pessoa quer especializar-se, mas mesmo aí eu tive disciplinas na universidade que eu as via sempre, sempre como um todo.

Chamava-se mesmo globalização das expressões, por exemplo, eu não consigo separar a música do teatro não consigo, porque é que eu separo o português da matemática, se eu para resolver um problema eu tenho de saber ler e para escrever se calhar preciso de conhecimento de orientação espacial, se para desenhar eu preciso de perceber tantas noções, não é. Mas a gente precisava de cada vez mais de perceber como cidadãos que precisamos de todos e isso só se percebe na prática, diariamente, não é “agora vou tirar um bocadinho para pensar nas questões de ser cidadão” é mais por aí.”

**10. Acredita que o isolamento ao qual as crianças foram sujeitas nos últimos anos contribuiu para dificuldades nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais? Se sim, de que modo?**

“Sim. Pois se elas ficaram afastadas totalmente dos espaços onde se promovia a cidadania, não é, se não totalmente, parcialmente, mas na maior parte do tempo é lógico que o isolamento trouxe um individualismo muito grande. Ou seja, eu ou estava com o pai ou com a mãe ou com um adulto de referência. Portanto, qualquer necessidade que eu tivesse era atendida de imediato sem ter de esperar pelo outro, sem ter de ter rotina, mas uma rotina com outras pessoas que implica os tempos de espera, a paciência ou deixar passar, o ser amigável. Portanto, eu estou sozinho existo sozinho, não preciso não estou a desenvolver essas competências. Quer dizer, crescemos um pouco 1 ano, 2 anos desta forma com tudo há minha volta, principalmente meios tecnológicos que fazem com que eu possa estar totalmente sozinho, nem sequer é preciso ter havido uma pandemia. Se eu tiver uma *playstation* ou um computador à frente e eu passar lá 2, 3 horas a fazer um jogo qualquer, eu a seguir a isso eu fico completamente antissocial. Ou porque perdi ou porque se correu muito bem eu só quero é falar daquilo, portanto estas tecnologias e a presença durante muito tempo exposto à tecnologia faz com que a criança e o jovem e o adolescente

se centre só em si próprio. E isso torna-se muito difícil de resolver, porque nós passamos muito tempo a fazer isso não é, quase que se torna rotina.

Se depois eu passo por um momento em que tenho de dividir um par com um amigo, que tenho de passar primeiro numa porta eu empurro-o, porque eu também quero passar, “primeiro eu”, sempre fui eu primeiro, eu é que jogo, eu é que decido nas minhas teclas. Portanto, há aqui uma grande invasão do espaço social, da individualidade. Eu que posso viver perfeitamente sozinho, porque é que eu tenho que dividir o espaço agora com tanta gente. Ou seja, a pandemia não foi só o isolamento e a pessoa estar em casa, mas o que é que nos aconteceu em casa. Aprendemos sozinhos tínhamos alguém que nos orientava a nós, tínhamos comida na mesa, portanto eu não precisei de fazer praticamente nada, a não ser ajudar nas coisinhas, mas isso não é participação ativa nem cidadã, nem partilha de poder nem dos espaços.

Por isso foi bastante, está a ser, ainda está a ser, porque estás dentro estás fora. Há bocadinho falava com uma professora do liceu e que disse que está a viver tempos estranhíssimos e difíceis de saber sequer como fazer uma visita de estudo. Porque ora tem um miúdo 1 semana em casa, 3 ou 4, ora quer se avançar com os conteúdos e explorar, mas também não se pode deixar aqueles que estão sozinhos em casa. E depois eles também têm uma visita de estudo querem fazer, por exemplo, um passeio de final de ano, os mais velhos, mas como é que a gente faz, o outro não fez, mas não fez foi porque não quis, mas será que não quis ou porque esteve isolado e de alguma forma não conseguiu. Portanto, isto trouxe aqui muitas dificuldades ao ser cidadão, primeiro à compreensão a gente já não compreende tudo da mesma maneira e vamos precisar de alguns anos para recuperar.”

**11. Se sim, tenta ultrapassar estas dificuldades recorrendo à Cidadania Ativa? Se sim, como?**

“Pois, ela sempre esteve lá, ela não desapareceu não é. Mais do que a cidadania ativa aí, temos de voltar um bocadinho atrás e começar mesmo das bases. Já não estamos a falar só daquilo que naturalmente nasce em Jardim de Infância que é os primeiros meses de adaptação à escola. A gente vai percebendo as rotinas, vai percebendo como é que funciona, depois gradualmente nós deixamos de precisar de falar, de ser, portanto das estratégias de cidadania, deixamos de pensar nelas especificamente. Portanto, a gente monta, monta a sala, monta-se a estratégia com os miúdos eles vão se apercebendo e isto,

gradualmente, nasce e depois tipo janeiro/fevereiro a gente já não precisa de pensar eles já fazem tudo autonomamente.

Neste caso, o que estamos um bocado a viver é avanças um pouco e recuas bastante, dás um passo e tens de recuar muito e já não basta voltar a recordar como é que nós decidimos fazer, mas também ir. Exemplos, tem de ser com muitas histórias, vai ter de ser com muita música, com muito teatro de situações de como ser bom para o outro, de como estar com os outros. Analisar muito e por a falar sobre isto e porque é que então nós não estamos a fazer, pronto.

Para além disso, o trabalho em casa tem de ser melhorado, porque também os pais entraram um pouco neste problema de estar sozinho com o meu filho. Então eu vejo que o meu filho tem de saber de tudo e tem de estar dentro de tudo e como que eu só vivo para ele e as pessoas acabam por colocar os filhos um pouco muito protegidos e eles sabem tudo aquilo que a gente está a fazer e eles pensam, não há espaço para ser, para deixar correr. Está tudo muito com demasiada informação sobre tudo.

Se calhar não se percebe muito bem eu dizer isto assim, tenho de dar um exemplo concreto. Por exemplo, um miúdo teve a ideia de, porque tem em casa essa ideia, de uma cozinha de lama e partilhou isso com os amigos. Rapidamente 2 ou 3 disseram que era tão giro e vamos brincar e vamos fazer. Isto em metodologia de trabalho de projeto, em anos normais de escola em que os pais sabiam das coisas, mas depois a gente logo vê isso, portanto a vida era tão preenchida com muitas coisas e socialmente preenchida, tínhamos ginástica, tínhamos movimentos, se calhar cantávamos, fazíamos teatro, mil coisas. As pessoas não tinham propriamente tempo para se concentrar na escola. Agora isso acabou, os grupos estão meios mortos, as pessoas não estão muito envolvidas e onde é que a gente se concentra, nos filhos.

E então falamos e os miúdos queriam fazer. Em metodologia de trabalho de projeto agora levaríamos aqui 1 mês, se calhar 1 semana, 2 semanas, 3 semanas, a desenhar, a pensar em materiais, a saber a quem é que podíamos recorrer, a escrever umas cartas para pedir ajuda. Portanto, há todo um processo de trabalho de projeto interessantíssimo e que nasce verdadeiramente das crianças e que é ultrapassado por aqueles que têm os olhos centrados nos filhos, portanto e à partida quando um miúdo disse eu quero fazer, os pais ouviram não é e vamos realizar esse desejo rapidamente. E estes pais são excelentes não é, em 3 dias, 2 dias, 1 dia, 1 tarde resolveram o problema todo que nós precisávamos de resolvê-lo cá uns com os outros, partir pedra, decidir.

Portanto, foi-nos retirado o espaço de cidadania, o espaço em que a gente iria construir uma coisa e que iríamos ter estratégias ótimas para ver quem é o primeiro a falar, então agora tens de esperar a tua vez, onde é que a gente vai pedir, de quem é que nós precisamos. Portanto, nós temos muita coisa para trabalhar e temos de voltar um bocadinho atrás e explicar a toda a gente como é que isto funciona, como é que é melhor, para não nos substituímos uns aos outros, porque senão a escola, como os pais estiveram tão por dentro como é se faz a escola, agora achamos que já sabemos de tudo e que quase não precisamos de vocês aí. E nota-se no próprio estar das crianças, nota-se que “eu sei não precisas de me ensinar nada”, “eu quero fazer o que eu quiser” não é, já deves ter ouvido agora com frequência, temos 2 ou 3 miúdos “eu quero fazer o que eu quiser, mas porque é que eu não posso fazer o que eu quiser?” e tu dizes “Não podes porque não estás no teu ambiente sozinho, individual, estás num ambiente social”.

Temos que voltar, eles coitadinhos são pequeninos não sabem onde é que podem chegar não é. Preocupante é às vezes aqueles que já tinham estas noções bem trabalhadas, estamos a falar miúdos de 10/12 anos que há partida já tinham isto bem resolvido, mas o facto de terem ficado muito tempo em casa e sozinhos faz com que agora sejam malcriados para os pais ou não querem saber ou não querem sair de casa ou têm medo de estar uns com os outros, portanto fomos bastante afetados e agora vamos precisar de muito trabalho para recuperar.”

**12. Futuramente, vai continuar a promover uma Cidadania Ativa na sua sala? Se sim, de que modo? Porquê?**

“Acho que sim, a não ser que mude de profissão (risos). Porque acho que tem resultados excelentes nas crianças. Já tenho encontrado algumas que foram minhas pequeninas e inclusive tenho um caso de vida muito bonito, porque a minha primeira menina aqui nos Açores era autista e autista severa. Na altura considerada severa, porque era uma criança que partia tudo à sua volta, olhava para o chão, não conseguia falar com ninguém, era muito complicado, tinha 5 aninhos. E na altura apostava-se muito na educação aqui nos Açores, na educação especial em concreto, e eu fui colocada só para trabalhar com esta menina dentro da sua sala de Educação Pré-Escolar normal.

Eu fiz coisas que não sabia bem o que é que estava a fazer, não é. Era o meu 1.º ano e ainda por cima aqui, longe das minhas origens e daquilo que eu tinha aprendido e para poder pedir conselhos a colegas etc., não havia internet, não havia telefones, outros tempos, outros tempos (risos).

E então eu cheguei a fazer coisas como sentar-me em cima da N., porque realmente era difícil controlar a N., mas é fantástico porque costumo encontrar a mãe dela e ela dá-me sempre um grande sorriso, e não damos abraços agora, mas já houve alturas que dávamos e ela dizia “A N. está tão bem, vai acabar a universidade este ano”. E a pessoa olha para trás e diz as estratégias que a gente implementou e eu sempre trabalhei isso de ela ter o seu espaço, ter a sua voz, compreender que tem de esperar pelo outro não é, que é a coisa mais difícil para os autistas, vivem sozinhos não querem saber do que se passa à sua volta é difícil para eles, é agressivo.

Portanto, a gente ter conseguido montar um ambiente de sala em que haja esse respeito, portanto ela foi aprendendo com os exemplos dos outros e ter conseguido ao longo da vida. Porque temos de acreditar nisso, Educação Pré-Escolar é a base para a vida e se não for trabalhada desta forma, nunca mais vais conseguir porque queres depois emergir em muitos outros sistemas e depois não consegues. Por isso eu acho que sim, eu vou continuar sempre a fazer porque dá resultado (risos).”

### E – Entrevista realizada à professora cooperante (Beatriz)

#### **1. O que entende por Cidadania?**

“Ora bem, cidadania. Cidadania é tanta coisa. A cidadania, para mim, é uma base de entendimento em comunidade, em sociedade. Seja ela uma turma, seja ela num contexto familiar, seja ela num contexto, como eu já disse, de comunidade, vizinhos, seja numa dimensão ainda maior, universal. Em que são definidos condutas, valores, pronto.”

#### **2. O que entende por Cidadania Ativa?**

“Cidadania ativa para mim é a mesma coisa, mas é, enquanto uma cidadania só por si se calhar depreende-se o conceito de forma teórica, o que é que quer dizer a cidadania o que é que isso implica. A cidadania ativa significa pôr em prática essa conduta, esses valores, essa forma de estar, quer seja num contexto mais pequeno familiar, quer seja num contexto de turma, de escola, de comunidade, de sociedade.”

#### **3. Será que a Cidadania já não implica atividade?**

“Deveria implicar, mas às vezes é preciso ir da teoria à prática. E nem sempre somos capazes de pôr em prática, digo eu.”

#### **4. Até que ponto teve sempre essa ideia/concepção?**

“Não me lembro de agir, de ser e de estar de outra forma. Desde sempre. Os valores que me foram inculcados ou a forma de estar que me foi inculcada no seio familiar, que fui construindo também na escola, nos diferentes grupos e comunidade onde estive e estou inserida, no contexto profissional também. Tento passar esses mesmos valores, essa mesma vontade e sentido de cidadania ativa, como estava a dizer, para os meus alunos, para os meus filhos, para todos aqueles com quem eu privo.”

#### **5. Para si, qual a importância da área da Cidadania no desenvolvimento dos alunos?**

“Eu acho que a importância é total. Eu acho que não é uma tarefa exclusiva do professor, eu acho que isso é um trabalho conjunto. Se não houver por parte de todos os grupos onde o aluno se insere, fica mais difícil torná-lo num cidadão ativo e respeitador e fiel às normas e à conduta que tem de ter como cidadão. Obviamente que num contexto de escola tenho essa preocupação, aliás as regras, os valores, associados a várias temáticas são sempre abordadas durante o ano inteiro. Uma vez com a hora marcada e outras vezes sem hora marcada, porque muitas vezes há situações que exigem uma atuação imediata e que nos fazem refletir, analisar, refletir sobre o que é que devemos fazer, o que é que não está bem, o que é que está bem e atuar.”

#### **6. Então, considera que promove uma Cidadania Ativa na sua sala?**

“Não tenho dúvidas.”

#### **7. Com que frequência recorre à Cidadania Ativa na sua sala?**

“Diariamente.”

#### **8. Como é que promove esta Cidadania Ativa? Que estratégias utiliza? Dê exemplos de situações de educação para a cidadania que tem desenvolvido na sua sala.**

“Há estratégias que são aplicadas de uma forma muito mais pensada, organizada e diria até planeada, ou seja, eu penso naquilo que eu quero trabalhar com os meus alunos, neste sentido de cidadania ativa, e crio estratégias, atividades de forma a aplicar. E depois, que era o que eu estava a dizer há bocadinho, à toda uma série de situações que ocorrem diariamente, quer seja na sala de aula, quer seja no recreio ou brigas entre alunos,

provocadas por jogos de futebol, empréstimo de algum brinquedo, idas à casa de banho, o chegar primeiro, o chegar em segundo lugar, o querer fazer determinada tarefa e não querer que os outros façam. Diariamente, nós temos ou somos confrontados com situações em que temos de agir e temos de procurar nos alunos esse sentido de cidadão cívico, respeitador, buscando sempre os valores e fazendo, ao mesmo tempo, que eles apliquem de imediato, sendo ativos quando o aplicam.”

### **9. Dê exemplo de uma situação de educação para a cidadania que tenha desenvolvido na sua sala.**

“A situação da frase “amor gera amor”, este é um exemplo completamente não planeado. E eu já vos disse muitas vezes que o professor do 1.º Ciclo, sendo mono docente, porque acaba por estar quase as horas todas com os alunos, muitas vezes, tem de ter estratégias na algibeira para aplicar logo e já, que seja preciso. E isto nem posso dizer que fosse uma estratégia que eu tivesse guardada. Isto é fruto da educação que eu tive, da formação que eu fui tendo, da convivência com as pessoas certas e de ter à vontade para: há uma situação que não está resolvida entre dois alunos, vamos fazê-los pensar. Não é só dizer, não é dizer que está certo ou que está errado, o que nós temos de fazer para que eles sejam verdadeiramente ativos, no que toca à cidadania, é fazer com que eles se apercebam, que eles façam essa análise.

Eu não quero fazer essa análise, eu quero é que os meus alunos, eu quero é fazer os meus alunos a chegar a essa análise e eu acho que essa é uma coisa que eu faço na minha aula. Que é, pergunto: “O que é que se passou?”, “Como é que agiste?”, “O que é que poderias ter feito para evitar o conflito?” e “O que é se pode fazer a partir daqui?”, “Aquilo que a gente não conseguiu evitar, como é que poderíamos ter evitado?”, “E agora o que é que podemos fazer para amenizar, digamos assim, a situação?”. E a questão daquela frase “amor gera amor” é isso mesmo, é fazê-los refletir. Quanto mais zangada me fizerem estar, mais zangada eu vou mostrar que estou, quanto mais amor me derem mais amor eu vou querer retribuir.

Nós somos muito reativos, todos nós, acho eu, e se eu sou reativa, para o bem eu vou querer ser reativa no bem. Se me derem com coisas negativas eu se calhar vou ser reativa no sentido negativo e é isso que nós temos de contrariar, temos de nos colocar, muitas vezes, na posição do outro, ver da perspetiva do outro, mas levá-los a fazer essa caminhada. Não é dar-lhes as coisinhas para as mãos, nem “olha tens de fazer isso, tens de fazer aquilo”. Não, é fazê-los chegar a essa análise e a essa reflexão.

Depois há coisas muito pequeninas, do género, no que toca ao ambiente a reciclagem, no que toca ao cuidado com os seres vivos, temos as plantas os girassóis, o cuidado de os regar, no que toca à guerra que estamos a assistir da Ucrânia e da Rússia fizemos cartazes, afixamos, falamos sobre isto, fomos ao mapa, pesquisamos no mapa, tentamos perceber o que é que estava a acontecer, o que é que um país produz, o que é que o outro país produz, porque é que uns são mais ricos e outros são mais pobres, porque é que uns têm mais poder, outros têm menos. Temos de dar informação para depois eles serem livres para escolher e para perceber também o que é que se passa no mundo. Não é dizer o que é que está certo e o que é que está errado, é dar informação e eles aí trilharem o seu caminho, digamos assim. Pronto, foram alguns exemplos de cidadania ativa.

No Natal fomos também cantar para o centro da cidade, músicas de Natal, para aquecer um bocadinho os corações da comunidade, uma vez que ainda estávamos, na altura, com o COVID muito presente. Não fizemos a nossa festa de Natal habitual, há 2 anos que não a fazemos, transformamos a nossa festa de Natal interna, virada para a comunidade educativa, e levamo-la para a comunidade da zona de Ponta Delgada, ultrapassando barreiras e chegando ao coração das pessoas que conseguiram lá passar. Desde familiares que foram lá, a profissionais de diferentes serviços no centro de Ponta Delgada, idosos que, pronto, às vezes também estão por ali ou a passear ou a fazer algumas comprinhas de Natal que paravam para nos ouvir. Foi um momento muito bonito.”

#### **10. Quando promove uma Cidadania Ativa, costuma integrá-la e articulá-la com outras Áreas do Currículo? Se sim, quais?**

“Completamente, Estudo do Meio, caso das plantas, perceber parte económica, política de dois países diferentes, localizá-los. Expressão Musical, a Expressão Plástica quando fazem algum presente para oferecer alguém. É uma forma de agradecer, nós podemos agradecer dizendo “obrigada” e podemos agradecer criando, sem grandes gastos, algo com as nossas próprias mãos e oferecer às pessoas que nos são queridas. E no Natal tivemos essa possibilidade também, no Dia da Mãe, no Dia do Pai. Português, tantas histórias que nós lemos, desde textos simples, do manual, como obras literárias que nos fazem refletir e pensar muitas vezes sobre as nossas atitudes e nos motivam a sermos melhores.”

**11. Acredita que o isolamento ao qual as crianças foram sujeitas nos últimos anos contribuiu para dificuldades nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais? Se sim, de que modo?**

“Eu acho que o isolamento teve alguma influência na forma como eles se relacionam, mas acho que foi muito, acho que isso se notou muito no início. Acho que depois quando regressamos em força, digamos assim, acho que as coisas estabilizaram. O que eu posso dizer que senti mais é no sentido de, parece que temos de rever um bocadinho algumas dinâmicas do saber estar e respeitar a vez de falar, isto de uma forma muito mais prática. Pronto, porque em casa, obviamente que não precisamos de levantar o dedo para falar não é.

Depois é o estar outra vez numa dinâmica de grupo e das regras que têm de ser respeitadas, embora eles as saibam, mas que durante alguns meses, tiveram privados de as pôr em prática, porque o isolamento a isso obrigava. Ah, mas acho que foi mais nos regressos após um período mais longo de isolamento, e eu estou a falar no primeiro confinamento de todos, isso no 2.º ano, que eles ficaram o 3.º período em casa. Estiveram quase 6 meses sem aulas, isto contando com o Verão, 6 meses sem estarem em contexto de turma e de escola.

Aí notou-se um bocadinho e depois no segundo maior isolamento que foi março e abril de 2021. Foram os dois, eu ia mais por aí, nessas alturas, após este isolamento sentiu-se um bocadinho aquela necessidade de estarem juntos, da partilha que era difícil acontecer, do respeitar a vez de falar, do respeitar as vontades dos outros, não é que eles tivessem sido mal-educados, não tem nada a ver com isso, mas é esquecerem-se de alguns pormenores que já estavam enraizados e que tivemos de trabalhar novamente.”

**12. Se sim, tenta ultrapassar estas dificuldades recorrendo à Cidadania Ativa? Se sim, como?**

“Sim, mas como sempre fiz. Não foi por ter havido e é isso. Independentemente daquilo que provoca alguma falha em termos de cidadania ativa, digamos assim, o que interessa é atuarmos. Obviamente que interessa o que é que provocou para compreendermos o contexto todo e melhor arranjarmos estratégias para ultrapassar.”

**13. Futuramente, vai continuar a promover uma Cidadania Ativa na sua sala? Se sim, de que modo? Porquê?**

“Não sei trabalhar de outra forma. Porque nós somos, todos nós pertencemos a uma comunidade, e só conseguimos viver em comunidade se houver regras, se houver uma conduta de, estou-me a repetir, de respeito, de respeito pela diferença, pela igualdade, se houver liberdade e é preciso ajudá-los a pôr em prática esses valores. Não é só eu quero ajudar, como é que eu posso ajudar a Ucrânia, como é que eu posso sensibilizar alguém para cuidar das plantas, dos seres vivos, como é que eu posso ser ativa na minha comunidade, fazendo a separação de resíduos e aprendendo na minha sala de aula como é que eu posso fazer a separação e nós temos aqui o ecoponto. Também costumamos, agora as funcionárias fazem isso, mas nós antes é que íamos colocar, aqui à frente na escola, os resíduos da sala, nós é que íamos colocar depois no ecoponto. Coisinhas pequeninas, mas que depois todas juntas formam um todo, pronto, significativo.”

#### **14. Quer acrescentar mais alguma ideia?**

“A única coisa que eu quero reforçar é que obviamente a cidadania pode ser trabalhada, mas na minha forma de ver a melhor forma não é fazer por eles. Não é dizer “Vocês têm que regar o girassol”. Vamos pensar no girassol, “O que é que vocês acham que o girassol precisa para estar bem?”. Serem eles a chegar ao que é preciso. Nós estamos aqui para apoiá-los, para ajudá-los, mas eles é que têm de fazer esse papel. Pronto, e junto dos colegas também chamarem à atenção.

Aliás, eles aqui eles sabem, por acaso à medida que foram crescendo os conflitos foram sendo menores, mas no 1.º ano, que é a entrada para o 1.º Ciclo, é normal eles terem assim mais alguma dificuldade, 1.º e 2.º, e havia alguns alunos que tinham algumas dificuldades em moderar o seu comportamento, principalmente na hora do recreio. Então eles ficavam, eu atribuía um título, uma tarefa, em vez de eles ficarem de castigo, sem brincarem, eles tinham uma nova função eles eram os não era os “soldados da paz”, mas era parecido. Então o trabalho deles, a tarefa deles, naquele dia era circular pela escola e verificar se estava tudo bem. Se eles se apercebessem de alguma situação de conflito irem acalmar quem estivesse: “Tem calma, ela não fez isso por mal, eu vou chamar a tua professora, diz-me quem é a tua professora”. Não era “ajudantes da paz” já não sei falta-me o termo.

Aquilo que viram em mim no comportamento que eu tive menos positivo, eu agora vou estar desperto para ver os outros e tentar ajudar os outros. Isso é ser ativo.”

## Apêndice II – Consentimento informado



### **Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação**

Este protocolo clarifica a natureza e o modo de colaboração de docentes, no Relatório de Estágio intitulado *A sala de atividades/aula como um espaço de Cidadania Ativa em construção: uma experiência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que tem como principal objetivo investigar as perceções e representações da prática educativa dos docentes, em relação à construção da Cidadania na sua sala, sendo orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Josélia Fonseca e realizado no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade dos Açores. Insere-se num quadro de ética profissional, trazendo benefícios quer para os colaboradores, quer para a investigadora.

A investigadora compromete-se a:

1. Atender à confidencialidade da informação recolhida;
2. Tratar os sujeitos participantes com respeito;
3. Tratar informação pessoal com o maior grau de confidencialidade;
4. Alertar os participantes sobre quem terá acesso aos dados recolhidos;
5. Informar os participantes sobre os objetivos previstos da investigação;
6. Retificar os dados sempre que o colaborador tenha motivos para essa retificação;
7. Aceitar a desistência de participação sempre que os colaboradores o considerem oportuno;
8. Manter uma relação de sigilo profissional.

A investigadora espera dos colaboradores:

1. Obter dados relacionados com a construção da cidadania na prática educativa.
2. Obter autorização para utilização de registo de áudio/vídeo, de modo a melhor assegurar o rigor da informação.
3. Poder utilizar e divulgar os dados facultados, no âmbito da investigação em curso.

Ponta Delgada, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021/2022

O (A) entrevistado(a): \_\_\_\_\_ A investigadora: \_\_\_\_\_

## Apêndice III – Autorização para a concretização das entrevistas aos alunos<sup>1</sup>

### Autorização para a realização de entrevistas aos alunos

Exmo.(a). Sr.(a) Encarregado de Educação,

No âmbito do Estágio Pedagógico inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, pretende-se desenvolver um estudo sobre as práticas interdisciplinares como contributo para a transição educativa e um estudo sobre a sala de atividades/aula como um espaço de cidadania ativa.

Neste sentido, sendo um dos objetivos recolher informações junto do seu educando, vimos por este meio, solicitar a sua autorização para a realização de uma entrevista ao seu educando, que incluirá um conjunto de questões breves referentes às temáticas em estudo, com o intuito de compreender as suas conceções e representações sobre o conceito de cidadania.

Atendendo às questões éticas, as informações referentes ao seu educando serão garantidamente mantidas em completo anonimato, bem como se garante a confidencialidade das respostas, sendo que os dados recolhidos servirão, exclusivamente, para a realização do trabalho final de curso.

Agradecendo a sua compreensão e disponibilidade, cumprimentos.

Inês Medeiros Pereira

---

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo a participação na aplicação de um inquérito por questionário/entrevista, no âmbito do estudo sobre as práticas interdisciplinares como contributo para a transição educativa.

Ponta Delgada, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

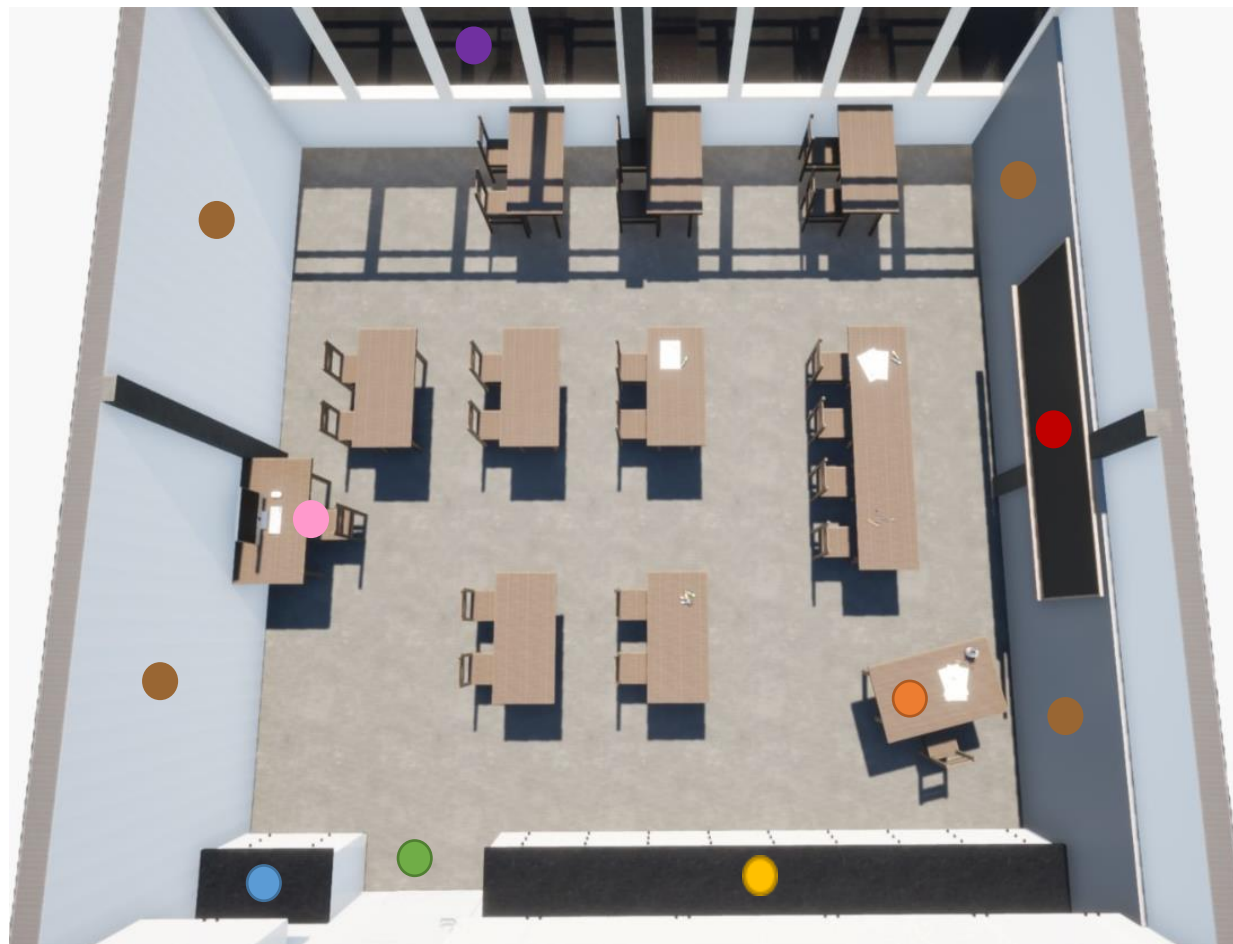
<sup>1</sup> Autorização elaborada em colaboração com a colega de estágio.

**Apêndice IV – Planta da sala do grupo de crianças que frequentava a Educação Pré-Escolar**



## Apêndice V – Planta da sala da turma do 4.º ano

●	Zona do lavatório
●	Entrada da sala de aula
●	Bancada com armários de arrumação
●	Secretária da professora
●	Zonas para afixar trabalhos e cartazes
●	Zona do computador
●	Zona dos janelões
●	Zona do quadro



**Apêndice VI – Horário da turma do 4.º ano**

<b>Horas</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>6.ª feira</b>
08:15	Português	Matemática	Português	Inglês	Português
09:00				EFMC	
09:00					
09:45					
09:45	Intervalo				
10:15	Matemática	Português	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
11:00					Expressão Musical
11:00					
11:45					
11:45	Intervalo				
12:45	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Matemática	Português	Estudo do Meio
13:30		Inglês		Expressão Dramática	Cidadania
13:30					
14:15					
14:15	EFM (Coad.)	EMRC	EFM (não Coad.)		
15:00					

Apêndice VII – Quadro de atividades da Educação Pré-Escolar

Calendarização			Áreas/Domínios de Conteúdo									
Intervenções pedagógicas	Temáticas	Datas	Atividades desenvolvidas	Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação							
					Educação Física	Educação Artística				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo
						Artes Visuais	Jogo Dramático/Teatro	Música	Dança			
1.ª intervenção (coadjuvada)	A floresta	20/10/2021	Visita à floresta próxima à instituição e recolha de elementos naturais.									
			Realização do “plano de aula” para o momento de Educação Física.									
			Momento de Educação Física.									
	21/10/2021	Agrupamento dos elementos recolhidos na floresta, no dia anterior.										
Exploração da canção “1, 2, 3 castanhas eu te vou dar”, considerando diferentes timbres, andamentos, fraseados e alturas sonoras.												
2.ª intervenção (individual)	O Outono	25/10/2021	Concretização da “caixa de Outono” com os ouriços (castanhas) recolhidos na floresta.									
			Hora do Conto: <i>A Dúvida de Outono do Esquilo</i> . Dramatização da história com o recurso a um fantoche.									
			Exploração da história a partir da música “Do outro lado do espelho”, de Ana Isabel Pereira									

3.ª intervenção (individual)	São Martinho e o valor da bondade	26/10/2021	Móbile construído a partir dos elementos naturais recolhidos na floresta.												
			Prática de Ioga.												
		27/10/2021	Finalização do móbile iniciado no dia anterior.												
			Realização do “plano de aula” para o momento de Educação Física.												
			Aula de Educação Física.												
		São Martinho e o valor da bondade	8/11/2021	Construção, em cartolina, do ciclo das castanhas, em pequeno grupo.											
	Hora do Conto: <i>História de São Martinho</i> . Exploração da história														
	Realização de experiência associada ao valor da bondade.														
	Produção plástica sobre o significado de bondade para cada um.														
	9/11/2021		Realização do inventário da Área das Ciências e da Natureza.												
Prática de Ioga.															
10/11/2021	Finalização do inventário da Área das Ciências e da Natureza.														
	Realização do “plano de aula” para o momento de Educação Física.														
	Momento de Educação Física														
11/11/2021	Visita de estudo ao centro da zona onde se localizava a instituição.														
	Reconto da história de São Martinho, utilizando cartões ilustrativos.														

		12/11/2021	Recuperação da Canção “1, 2, 3 castanhas eu te vou dar”, considerando diferentes timbres, andamentos, fraseados e alturas sonoras.											
			Prova de castanhas assadas e cozidas.											
			Término de trabalhos desenvolvidos no decorrer da semana.											
			Realização do Conselho de Cooperação Educativa.											
4. <sup>a</sup> intervenção (individual)	Identidade e emoções	15/11/2021	Realização da sombra de cada criança, com o recurso a um retroprojeter.											
			Hora do Conto: <i>O monstro das cores</i> . Exploração a partir de um fantocheiro e fantoches.											
			Agrupamento das emoções do monstro em diferentes frascos.											
			Reflexão, ao olhar para um espelho, “Como me sinto hoje?”.											
		16/11/2021	Término da realização das sombras de cada criança.											
			Prática de Ioga.											
		17/11/2021	Realização do “plano de aula” para o momento de Educação Física.											
			Momento de Educação Física											
5. <sup>a</sup>	Preparação	6/12/2021	Decoração do cartaz a colocar na entrada da exposição.											

			Workshop “A construção de um caderno” dinamizado pela artista Ketta Linhares.											
		7/12/2021	Construção de um mapa para orientação dos visitantes da exposição.											
			Continuação do <i>Workshop</i> “A construção de um caderno” dinamizado pela artista Ketta Linhares.											
6.ª intervenção (coadjuvada)	Natal	13/12/2021	Elaboração de enfeites de Natal, com material reciclado.											
			Hora do Conto: <i>O dia de Natal</i> , em suporte <i>PowerPoint</i> .											
		14/12/2021	Realização da oferta alusiva ao Natal.											
		15/12/2021	Treino das canções e coreografias para apresentar na festa de Natal.											
7.ª intervenção (individual)	O Inverno e os valores	10/1/2022	Exploração de figuras planas na Área dos Jogos de Mesa.											
			Contagem do número de dias em que fez sol, vento ou chuva.											
		11/1/2	Hora do Conto: <i>A descoberta de Inverno da raposa</i> .											
			Jogo “Detetive de pegadas de animais”, com o recurso a cartões.											
		11/1/2	Dinamização do jogo <i>online</i> “Respeito valores, sem problemas!”.											

<b>8.ª intervenção (individual)</b>	Língua Gestual Portuguesa e		Continuação da exploração das figuras planas na Área dos Jogos de Mesa.											
			Prática de Ioga.											
		<b>12/1/2022</b>	Dinamização do jogo “Para as figuras planas descobrir, o caminho terás que seguir!”, no momento de Educação Física.											
		<b>13/1/2022</b>	Realização de correspondências com as pegadas de animais anteriormente trabalhadas.											
			Continuação da exploração do jogo <i>online</i> .											
			Visualização do vídeo “ <i>As aventuras do Vasco</i> ” – <i>Oceano de Plástico</i>											
			Realização de uma experiência associada à poluição dos mares.											
		<b>14/1/2022</b>	Conclusão de trabalhos.											
			Realização do Conselho de Cooperação Educativa.											
		<b>31/1/2022</b>	Visita de estudo ao Expolab – Centro Ciência Viva.											
			Recreio livre, para a observação das relações interpessoais.											
		<b>1/2/2022</b>	Continuação da exploração do jogo <i>online</i> .											
			Prática de Ioga.											

	2/2/2022	Jogo de dado com os gestos de Língua Gestual Portuguesa trabalhados ao longo do ano.								
		Realização do “plano de aula” para o momento de Educação Física.								
		Momento de Educação Física.								

### Apêndice VIII – Quadro de atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Calendarização			Áreas Curriculares									
Intervenções pedagógicas	Datas	Atividades desenvolvidas	Cidadania e Desenvolvimento	Educação Física	Educação Artística					Português	Matemática	Estudo do Meio
					Artes Visuais	Expressão Dramática/Teatro	Dança	Música				
1.ª intervenção (individual)	28/03/2022	<i>Brainstorming</i> sobre o texto informativo e exploração do texto informativo <i>Pinus Pinaster</i> .										
		Realização de exercícios sobre o algoritmo da multiplicação com dízimas.										
		Introdução do recurso “Bilhete de saída”.										
		Exploração das principais elevações de Portugal, a partir de um <i>PowerPoint</i> , da plataforma <i>Google Earth</i> e de uma maquete.										
	29/03	Resolução de uma ficha de trabalho sobre a multiplicação de dízimas.										

			Produção de um texto informativo, em grupo, com a temática dos animais em vias de extinção.												
			Construção de uma enciclopédia com as produções escritas realizadas pelos alunos.												
			Realização da ficha de avaliação de Artes Visuais.												
		1/04/2022	Resolução de situações problemáticas, utilizando o algoritmo da multiplicação com dízimas.												
			Dinamização da aula ubbu.												
			Exploração dos adjetivos a partir de materiais concretos.												
			Introdução das preposições, recorrendo a uma melodia.												
			Dinamização de uma caça aos ovos, pela instituição, trabalhando a cooperação.												
		2.ª intervenção (individual)	2/05/2022	Exploração do texto <i>Comprar, comprar, comprar!</i> de Luísa Ducla Soares.											
				Preparação para a realização de um debate, com outras turmas, com o tema do consumismo.											
			3/05/2022	Realização de um debate, sobre o consumismo, com outras turmas, no anfiteatro da unidade orgânica.											
				Exploração da expansão de frases, a partir do recurso “Telefone da expansão de frases”.											

4/05/2022	Apresentação do recurso “A raspadinha do dia”.									
	Exploração da técnica da tecelagem.									
	Produção escrita sobre os perigos do consumo excessivo.									
	Início da realização de um trabalho de pesquisa relativo às atividades económicas.									
	Cálculo do perímetro de polígonos, em pequenos grupos.									
	Realização de um jogo de lançamento, em equipa, relativo às atividades económicas									
5/05/2022	Resolução de exercícios sobre o perímetro de polígonos.									
	Exploração de diferentes atividades económicas, a partir de objetos comuns.									
6/05/2022	Realização da aula ubbu.									
	Realização de exercícios sobre o perímetro de polígonos.									
	Exploração do <i>Hino da Alegria</i> com a flauta.									
	Dinamização de uma sessão de saúde escolar, por uma enfermeira.									
	Construção do Brasão Pessoal de Armas.									

<b>3.ª intervenção (individual)</b>	<b>9/05/2022</b>	Leitura da obra <i>História com Recadinho</i> , de Luísa Dacosta no espaço verde da instituição.												
		Introdução da mascote da sala, <i>Geronimo Stilton</i> .												
		Exploração da área de polígonos com o recurso a sucos.												
		Dinamização de uma visita de estudo às estufas da Plantação de Ananás dos Açores.												
	<b>10/05/2022</b>	Realização de atividades dinamizadas pelos colaboradores da Ciência Divertida.												
		Participação numa sessão de <i>Bullying</i> , dinamizada pela polícia de segurança pública.												
		Resolução da ficha de leitura relativa à obra literária <i>História com Recadinho</i> .												
		Conclusão do trabalho de tecelagem.												
	<b>11/05/2022</b>	Conclusão do trabalho de pesquisa relativo às atividades económicas e respetiva apresentação.												
		Exploração da decomposição de polígonos, recorrendo a material concreto.												
		Introdução à habilidade de patinagem.												
	<b>4.ª intervenção</b>	<b>30/05/2022</b>	Apresentação de uma curta-metragem sobre o trabalho infantil.											
			Exploração do texto <i>Os direitos da criança</i> .											

		Estudo sobre a cor favorita de cada aluno, recorrendo a um esquema de contagem e outras formas de organização de dados.																			
		Realização de experiências sobre a pressão atmosférica e o efeito de estufa.																			
		Continuação da habilidade da patinagem.																			
	31/05/2022	Realização de atividades dinamizadas pelos colaboradores da Ciência Divertida, sobre o Aquecimento Global.																			
		Continuação da exploração da organização e tratamento de dados, com a temática do aumento das temperaturas.																			
		Concretização da ficha de avaliação de Português.																			
		Construção, em grande grupo, de um mural sobre os Direitos das Crianças.																			
	1/06/2022	Reflexão sobre “Ser criança é...” e pintura de uma T-Shirt alusiva ao Dia da Criança.																			
		Participação nas atividades alusivas ao Dia da Criança, no centro da cidade.																			
		Visualização do filme “A história de uma abelha”																			



	8/06/2022	Exploração dos acontecimentos e probabilidades, a partir de imagens e obras de pintores já trabalhados pelos alunos.										
		Apresentação de imagens alusivas à poluição dos solos e respetiva discussão.										
		Separação de resíduos identificando a sua colocação nos diferentes ecopontos.										
		Dinamização de uma aula de natação no Clube Naval de Ponta Delgada.										
		Realização de uma ficha de revisões de preparação para a ficha de avaliação de Matemática.										
6.ª intervenção (individual)	20/06/2022	Participação no intercâmbio desportivo dinamizado pelos professores de educação física da unidade orgânica.										
7.ª intervenção (coadjuvada)	21/06/2022	Resolução de exercícios do caderno do aluno relativos a números racionais não negativos na representação decimal, recorrendo ao cálculo mental e a algoritmos.										
		Resolução de um dilema moral em grande grupo.										
		Reflexão e balanço da presença da mascote <i>Geronimo Stilton</i> na sala.										

		Realização da ficha de avaliação de Artes Visuais.									
	22/06/2022	Plantação de uma árvore, em conjunto com um grupo de Educação Pré-Escolar, na zona verde do recreio da escola, na sequência da exploração da desflorestação.									
		Visita do personagem <i>Geronimo Stilton</i> à sala.									

### Apêndice IX – Objetivos da atividade “Consciencializar para o Consumismo”

Áreas/Domínios/ Temas/Conteúdos	Objetivos elencados
<b>Estudo do Meio</b> <u><b>Sociedade</b></u>  <b>Cidadania e</b> <b>Desenvolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o conceito de consumidor;</li> <li>- Reconhecer que somos todos consumidores;</li> <li>- Distinguir bens necessários de bens supérfluos;</li> <li>- Exemplificar várias formas de consumo;</li> <li>- Consciencializar para a temática do consumismo;</li> <li>- Defender pontos de vista, usando argumentos válidos e consistentes.</li> </ul>
<b>Português</b> <u><b>Oralidade:</b></u> <b>- Compreensão</b> <b>- Expressão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.</li> <li>- Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados.</li> <li>- Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.</li> <li>- Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos”<sup>2</sup>.</li> </ul>

<sup>2</sup> (DGE, 2018c, pp. 6-7)

<p><b>Matemática</b> <b><u>Organização e Tratamento de Dados:</u></b> <b>- Representação e interpretação de dados</b></p>	<p>- “Analisar e interpretar informação de natureza estatística representada de diversas formas”<sup>3</sup>.</p>
<p><b>Artes Visuais</b> <b>- Tecelagem</b>  <b>Educação Física</b></p>	<p>- Utilizar técnicas básicas de tecelagem. - Identificar os materiais necessários para o ato de tecer. - Reconhecer a tecelagem como um setor da indústria têxtil. - Desenvolver atitudes de paciência e perseverança. - Coordenar os movimentos óculo-manuais no ato de tecer.</p>
<p><b>Educação Física</b> <b><u>Área das atividades físicas:</u></b> <b>- Jogo</b></p>	<p>- “Participar nos jogos (...) ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos em jogos coletivos com bola, jogos de perseguição (...)”<sup>4</sup>. - Aperfeiçoar habilidades e elementos técnicos (salto à corda e drible). - Reconhecer atividades económicas ligadas ao setor primário, terciário e secundário. - Trabalhar em equipa com vista a alcançar um objetivo comum.</p>
<p><b>Expressão Dramática / Teatro</b> <b><u>Interpretação e Comunicação</u></b> <b><u>Experimentação e criação</u></b></p>	<p>- Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado (...)). - Identificar diferentes usos para objetos comuns. - Realizar ações mímicas que representem o uso de cada objeto. - Reconhecer os usos de cada objeto a partir das ações mímicas.</p>

<sup>3</sup> (DGE, 2018d, p. 10).

<sup>4</sup> (DGE, 2018e, p. 5).

## Apêndice X – Objetivos da atividade “Sustentabilidade em todo o lado”

Áreas/Domínios/ Temas/Conteúdos	Objetivos elencados
<p><b>Estudo do Meio</b> <b>- Poluição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento”<sup>5</sup>.</li> <li>- Reconhecer o efeito de estufa, como uma consequência da poluição atmosférica.</li> <li>- Identificar o aquecimento global, como uma consequência do efeito de estufa.</li> <li>- Nomear causas da poluição atmosférica.</li> <li>- Reconhecer o impacto das ações do homem na poluição atmosférica.</li> <li>- Identificar as causas da poluição sonora e nomear as suas consequências.</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Analisar e interpretar informação de natureza estatística representada de diversas formas.</li> <li>- Comunicar raciocínios, procedimentos e conclusões, utilizando linguagem própria da estatística, baseando-se nos dados recolhidos e tratados”<sup>6</sup>.</li> <li>- Reconhecer o impacto do aquecimento global no aumento das temperaturas.</li> <li>- Reconhecer as consequências e os impactos da poluição sonora.</li> </ul>
<p><b>Cidadania e Desenvolvimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração competição.</li> <li>- Reconhecer a importância da sustentabilidade.</li> </ul>

<sup>5</sup> (DGE, 2018b, pp. 10-11).

<sup>6</sup> (DGE, 2018d, p. 10).

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal