



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CIBER-CIDADANIA

Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

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

Mestrando: Hugo Alexandre da Silva Bettencourt

Orientadora: Professora Doutora Josélia Fonseca

Angra do Heroísmo, 30 de outubro de 2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

Hugo Alexandre da Silva Bettencourt

CIBER-CIDADANIA

Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação da Professora Doutora Josélia Fonseca.

Angra do Heroísmo, 30 de outubro de 2015

A sociedade da informação é uma sociedade para todos. As tecnologias da informação influenciam os mais variados domínios da vida em sociedade. As suas aplicações percorrem o espectro dos grupos sociais. Há barreiras a transpor, oportunidades a explorar e benefícios a colher. O carácter democrático da sociedade da informação deve ser reforçado.

Ministério da Ciência e da Tecnologia (1997, p. 9)

AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório de estágio não seria possível sem a colaboração de várias pessoas. A essas tantas pessoas é necessário expressar o meu enorme agradecimento.

Primeiramente, à minha orientadora, a Professora Doutora Josélia Fonseca, por ter acreditado em mim, por me ter orientado, pela exigência, pelo incentivo e incrível apoio. Todos os seus desafios, sugestões e recomendações deram um enorme valor de riqueza a este trabalho.

Aos meus orientadores de estágio no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I, a Professora Doutora Ana Isabel Santos e ao Professor Doutor Pedro González, assim como aos orientadores de estágio no âmbito da Prática Educativa Supervisionada II, o Professor Doutor Francisco Sousa e a Professora Doutora Josélia Fonseca, por toda a sua disponibilidade e atenção com que sempre nos ouviam, orientavam e apoiavam.

À educadora cooperante, assim como à professora cooperante, por me terem providenciado uma experiência de estágio muito significativa, cujo impacto será duradouro. Graças a ambas e à sua disponibilidade, tive a oportunidade de aprender, e muito.

A todas as crianças com que me cruzei desde a licenciatura até ao presente mestrado, por me terem ajudado a crescer, a aprender e por serem únicas e especiais ao seu jeito. São as crianças a força motivadora que um educador ou professor deve sempre ter.

Às minhas parceiras pedagógicas de estágio, Sandy Borges e Eva Ferreira, por me acompanharem num caminho de aprendizagem mútua, por me ouvirem, aconselharem e apoiarem sempre que foi necessário. Foi um percurso longo que nos tornou mais sábios.

A todas as minhas colegas ao longo do meu percurso académico que, apesar de ser o único rapaz na turma, trataram-me sempre com muita amizade, carinho e humor. Sem elas todo este percurso e conquista não teria o mesmo sabor que hoje tem.

À minha família por estarem presentes, pela compreensão, carinho, confiança e apoio incondicional. Sem ela eu nunca teria conseguido alcançar o que alcancei na minha vida.

A todos vós, o meu sincero obrigado.

RESUMO

Este documento resulta da reflexão das práticas desenvolvidas no âmbito dos estágios pedagógicos inseridos nas unidades curriculares de *Prática Educativa Supervisionada I* e de *Prática Educativa Supervisionada II*. Ambas as unidades estão inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Por conseguinte, o presente relatório insere-se no contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha do tema foco deste trabalho recaiu sobre *Ciber-Cidadania: Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, sendo o objetivo do projeto compreender como desenvolver a educação para a cidadania através das tecnologias de informação e comunicação e de forma integrada, assim como promover, através da literacia digital, o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos autónomos e responsáveis.

As atividades implementadas tinham como objetivos potenciar nas crianças a (re)construção de valores e atitudes através do uso das tecnologias de informação e comunicação, assim como fazê-las compreender que o uso das tecnologias promove o desenvolvimento da cidadania. Para além disso, tornou-se também importante conhecer as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos.

Servindo esse propósito, o documento inclui uma primeira componente teórica onde é explorada a educação para a cidadania na sociedade da informação do século XXI. Na segunda parte são caracterizados os contextos onde decorreram os estágios, fazendo-se acompanhar por uma componente investigativa acerca das perceções das crianças e profissionais da educação acerca da ciber-cidadania. De seguida é apresentada uma descrição reflexiva sobre as atividades implementadas, com destaque para aquelas que envolvessem a cidadania e/ou o uso das tecnologias de informação e comunicação. Por fim, segue-se uma reflexão global em jeito de conclusões obtidas sobre todo o trabalho desenvolvido, centrada no tema deste relatório.

Palavras-chave: educação pré-escolar; ensino do 1.º ciclo do ensino básico; educação para a cidadania; tecnologias de informação e comunicação; sociedade da informação.

ABSTRACT

This document is a result of the reflection of the practices developed through the educational internships inserted in the courses of *Supervised Educational Practice I* and *Supervised Educational Practice II*. Both courses are curricular units of the Masters Degree in Pre-School Education and Elementary School Teaching, of the responsibility of the Department of Educational Sciences of the University of the Azores. Therefore, this report falls within the context of Pre-School Education and Elementary School Teaching.

The focus theme of this work is on *Cyber Citizenship: Strategies for building values in Pre-School Education and Elementary School Teaching*, with the goal of the project being to understand how to develop a citizenship education through information and communication technologies in an integrated manner and to promote, through digital literacy, the development of students as autonomous and responsible citizens.

The objectives of the implemented activities were to enhance children in (re)constructing values and attitudes through the use of information and communication technologies and make them understand that the use of technology promotes the development of citizenship. In addition, it has also become important to know the advantages and disadvantages of the use of information and communication technologies in the development of children as citizens.

Serving this purpose, the document includes a first theoretical part where citizenship education in the information society of the twenty-first century is explored. The second part features the contexts in which the internships took place, accompanied by an investigative component about the perceptions of children and education professionals about cyber citizenship. Afterwards a reflexive description of the implemented activities is presented, especially those involving citizenship and/or the use of information and communication technologies. To finish, follows a global reflection on the findings, centered on the theme of this report.

Keywords: pre-school education; elementary school teaching; education for citizenship; information and communication technologies; information society.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Siglas.....	vii
Anexos.....	viii
Introdução.....	1
Parte I – Que educação para a Cidadania na Sociedade de Informação?.....	3
Capítulo I – Que educação para a cidadania no século XXI?.....	4
1.1. Educação e cidadania, que relação?.....	4
1.2. A educação para a cidadania perspetivada no currículo.....	10
1.3. O educador/professor cidadão.....	21
Capítulo II – A escola cidadã na sociedade globalizada e da informação.....	29
2.1. Que escola para a sociedade de informação?.....	29
2.2. Que valores para a escola ciber-cidadã e sociedade de informação?.....	36
2.3. Que estratégias de educação para a cidadania na era da informação?.....	40
Parte II – Práticas de Ciber-Cidadania.....	45
Capítulo I – Finalidades do Projeto.....	46
1.1. Contextos de estágio.....	46
1.2. Objetivos.....	46
1.2.1. Objetivos de Projeto.....	46
1.2.2. Objetivos para as crianças.....	47
1.3. Metodologias.....	47
Capítulo II – Caraterizar contextos.....	50
2.1. Educação Pré-Escolar.....	50
2.1.1. Meio.....	50
2.1.2. Escola.....	51
2.1.3. Sala.....	52
2.1.3.1. Organização do Espaço.....	52
2.1.3.2. Organização do Tempo.....	55
2.1.4. Grupo de Crianças.....	56

2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	61
2.2.1. Meio.....	61
2.2.2. Escola.....	61
2.2.3. Sala.....	62
2.2.3.1. Organização do Espaço.....	62
2.2.3.2. Organização do Tempo.....	64
2.2.4. Grupo de Alunos.....	66
Capítulo III – Representações das crianças e dos educadores sobre a ciber-cidadania.....	68
3.1. Público-Alvo.....	68
3.2. Utilidade do Computador.....	69
3.2.1. Diversão.....	69
3.2.2. Fonte de Informação.....	71
3.2.3. Ferramenta Pedagógica-Didática.....	72
3.3. Utilização do Computador.....	73
3.3.1. Regular ou Esporádica.....	73
3.3.2. Acompanhado ou Individualmente.....	75
3.3.3. Conhece os perigos ou desconhece os perigos.....	75
3.4. Gestão Curricular.....	77
3.4.1. Disciplinar.....	77
3.4.2. Integrado.....	77
3.5. Relação TIC/Cidadania.....	78
3.5.1. Proatividade.....	78
3.5.1. Apatia/Passividade.....	79
Capítulo IV – Refletir sobre a ação e inovação na educação para a Ciber-Cidadania.....	80
4.1. Educação Pré-Escolar.....	80
4.1.1. Caixa das Queixinhas.....	80
4.1.2. Horta Escolar.....	82
4.1.3. Histórias, Jogos e TIC.....	86
4.1.4. <i>Geocaching & Streetview</i>	89
4.1.5. Intercâmbio via <i>Skype</i>	92
4.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	94
4.2.1. Iniciação ao Quadro Interativo.....	94
4.2.2. As Regras da Sala e da Biblioteca.....	98

4.2.3. Correio, Mapas e Tempo.....	99
4.2.4. Jornal “Os Criativos”.....	102
Em Busca de Conclusões.....	104
Referências Bibliográficas.....	109

Índice de Figuras

Desenho A – Desenho de Criança.....	69
Desenho B – Desenho de Criança.....	69
Desenho C – Desenho de Criança.....	70
Gráfico A – Frequência de Utilização dos Equipamentos.....	73
Gráfico B – Frequência de Utilização da Internet.....	74
Gráfico C – Tipo de Acompanhamento dos Alunos.....	75

Índice de Quadros

Quadro A – Sistema de Categorias.....	48
--	----

Índice de Siglas

EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância

EBS – Escola Básica e Secundária

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Anexos

Anexo A – Protocolos de Investigação/Pedidos de Autorização.....	115
Anexo B – Guião das Entrevistas às Profissionais da Educação.....	118
Anexo C – Desenhos das crianças recolhidos no âmbito da entrevista.....	119
Anexo D – Desenvolvimento da Horta Escolar.....	120
Anexo E – <i>Geocaching, Streetview e Skype</i>	121
Anexo F – As Regras da Sala.....	122
Anexo G – Mapa do Tempo Internacional.....	123

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito das unidades curriculares de *Prática Educativa Supervisionada I e II*, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, em que é solicitado aos mestrandos a elaboração de um relatório sobre as suas práticas pedagógicas, tendo como fio condutor um tema de investigação da sua escolha.

Após alguma reflexão e ponderação junto da orientadora deste relatório, a Professora Doutora Joséia Fonseca, a escolha do tema de investigação recaiu sobre *Ciber-Cidadania: Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

O motivo da escolha deste tema justifica-se por diferentes ordens de razão. Por um lado, devido ao interesse pelo domínio/área da cidadania e formação cívica, tendo recentemente desenvolvido curiosidade em estratégias de construção de valores através das tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado, existem outras razões que não a de foro pessoal e que foram determinantes para a escolha do tema. As orientações curriculares do Ministério da Educação, assim como o Currículo Regional da Educação Básica dos Açores dão uma importância de destaque à área de Formação Pessoal e Social que desempenha um papel importante no currículo através da sua transversalidade e integração nas diversas áreas, sendo que aquele último documento curricular, o Currículo Regional da Educação Básica, alia a área de Formação Pessoal e Social a competências tanto digitais como científicas e tecnológicas. Assim, tornou-se importante compreender como é que os professores trabalham e desenvolvem esta área, assim como potenciam o desenvolvimento da cidadania através das tecnologias de informação e comunicação.

A exploração e desenvolvimento de estratégias de construção de valores por meio das tecnologias de informação e comunicação é uma forma de cativar e consciencializar as crianças para o que é a cidadania e a ciber-cidadania. Existem formas que permitem desenvolver diversas atividades relacionadas à cidadania através da construção de um currículo integrado, aliando a interdisciplinaridade na sua construção e proporcionando uma aprendizagem significativa para as crianças envolvidas.

O uso das tecnologias, nomeadamente o computador, pode ter um efeito positivo na motivação das crianças, constituindo assim uma oportunidade para que, através das

necessidades e interesses das crianças, possa trabalhar-se as diferentes áreas e domínios de aprendizagem, conseguindo alcançar um desenvolvimento pleno de cada uma das crianças.

O presente trabalho é composto por uma *Introdução* e por seis capítulos, repartidos em duas partes, *Parte I* e *Parte II*, seguidos das *Conclusões* e pelas *Referências Bibliográficas*.

A *Parte I* tem como título *Que educação para a Cidadania na Sociedade de Informação?*, da qual fazem parte o capítulo I, *Que educação para a cidadania no século XXI?* e o capítulo II, *A escola cidadã na sociedade globalizada e da informação*.

Assim sendo, o capítulo I remete para a exploração da relação entre educação e cidadania e para como a educação para a cidadania é perspectivada no currículo, procurando também definir o professor e o seu perfil na busca do educador/professor cidadão. No que diz respeito ao capítulo II, este procura explorar se a escola está apta para a sociedade da informação, comparando as definições de escola atual com a de uma escola cidadã, assim como as interações de esta última com a sociedade da informação. Para além disso, é feita também a análise sobre os valores devem reger a escola ciber-cidadã e a sociedade da informação. Este capítulo ainda elenca algumas estratégias de educação para a cidadania na era da informação.

A *Parte II* deste trabalho designa-se por *Práticas de Ciber-Cidadania* e contém os capítulos I, II, III e IV. O capítulo I, *Finalidades do Projeto*, incide sobre os contextos de estágio, objetivos e público-alvo do projeto, assim como as suas finalidades. O capítulo II, *Caraterizar contextos*, procura executar a caraterização dos contextos de estágio, nomeadamente quanto aos seus recursos, modelos pedagógicos e a caraterização das crianças. O capítulo III, *Representações das crianças e dos educadores/professores sobre a ciber-cidadania*, procura compreender as representações das crianças e dos educadores/professores sobre a ciber-cidadania. Por último, mas não menos importante, o capítulo IV, *Refletir sobre a ação e inovação na educação para a ciber-cidadania*, é, como indica o título, a reflexão sobre o trabalho e atividades desenvolvidas, tendo por base o tema do presente trabalho.

Parte I

Que educação para a Cidadania na Sociedade de Informação?

Capítulo I – Que educação para a cidadania no século XXI?

1.1. Educação e cidadania, que relação?

Atualmente, desde o fim das grandes ditaduras europeias e com a emergência do pensamento democrático no Ocidente, uma das prioridades das sociedades contemporâneas, no âmbito educativo, consiste no desenvolvimento autónomo da pessoa humana. Na mesma linha de ideias do livro da UNESCO (2000), *O direito à educação – uma educação para todos durante a vida*, alega que a educação visa o desenvolvimento de “[...] um mundo em que somente o desenvolvimento livre e pleno da personalidade humana é possível” (p. 126). A educação, enquanto processo que promove o desenvolvimento desta personalidade humana livre assume-se como fundamental para a formação do cidadão do século XXI, que se pretende ativo e responsável.

Educar deriva etimologicamente do latim *ducere*, que significa “nutrir para deixar crescer”, “alimentar”. Destaca-se na origem desta expressão o cuidado e a preocupação quanto ao crescimento do ser humano. Oliver Reboul (cit. por Fonseca, 2011, p. 13) considera que o vocábulo *ducere* remete para a conceção da educação como um ato de criação, que Fonseca (2011) considera ser um processo espontâneo desenvolvido pela família, tendo em vista “garantir os requisitos mínimos de sobrevivência física, psicoafectiva e social da criança” (p. 14).

Na Grécia Antiga, e de acordo com Fonseca (2011), Protágoras concebia a educação como meio de ensinar as leis, valores, atitudes e opiniões. O filósofo considerava que a virtude podia ser ensinada e que as opiniões podiam ser transformadas de más em boas, se assim fosse necessário e útil. Protágoras preconizou um conceito de educação semelhante ao que atualmente se designa por “processo de endoutrinação”, a imposição dos conhecimentos, valores, atitudes e normas sociais. O importante da educação para este filósofo era a reprodução fiel das conceções e das normas transmitidas e aprendidas. Havia, no entanto, uma conceção contrária à de Protágoras: a perspetiva socrática, que concebia a educação como “o meio que promove o aperfeiçoamento do homem” (p. 20), tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento contínuo da racionalidade humana, “no sentido de permitir ao homem o conhecimento dos princípios universais como a “Verdade”, o “Bem”, o “Justo”, que estão na base das normas e das leis da *polis*” (p. 20).

Josélia Fonseca (2011) esclarece que a educação grega assume uma dimensão moral e ética, afirmando que “o sentido moral da *Paideia* afirma-se na formação do homem segundo a norma universal”, sendo que o “significado ético expressa-se na formação do carácter, *ethos*, do homem com base nos princípios de “Bem” e de “Virtude”. A dimensão ética da *Paideia* foi, sem dúvida, um dos grandes legados da Antiguidade grega para o domínio da educação” (p. 23).

Na Idade Média a reconceptualização antropológica que se verifica, a educação, de acordo com Fonseca (2011), assume uma nova configuração, já não se exprime apenas na procura do “Bem” e da “Virtude”, mas sim num novo conceito de Homem (p. 24). De acordo com Gal (2000) o objetivo da educação na Idade Média já não se centrava na formação do cidadão para a cidade ou para a pátria, “mas para ele próprio e para Deus” (p. 45). Assim sendo, a concepção medieval de Homem como valor em si mesmo teve grande influência no conceito renascentista de educação.

Muito mais tarde, na época pós-moderna, de acordo com Fonseca (2011), a educação é concebida como um meio que promove o desenvolvimento do homem como um fim e um valor em si mesmo, assumindo como finalidade o desenvolvimento da dignidade humana, ou seja, a educação visa o desenvolvimento do homem como ser livre, responsável, que interage com a sua sociedade (p. 31).

No artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação é considerada como um direito universal que “[...] deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. Na segunda metade do século XX a educação diz respeito a uma

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

Ou seja, a “construção da identidade de cada homem [...] coexiste com a perpetuação e construção da identidade social e cultural de cada sociedade” (Fonseca, 2011, p. 32). A mesma autora acrescenta que ambas as identidades desenvolvem-se num estado de permanência num processo de coparticipação, interação e diálogo entre a dimensão individual de cada homem e a sua dimensão social (p. 32).

Numa perspetiva contemporânea, a educação serve o propósito de preparar o homem para ser um cidadão do mundo global, sendo que o processo educativo deverá ser interpretado como um meio através do qual é possível promover a formação do homem.

Para a sociedade atual do século XXI, a educação deverá ser encarada como um processo global com o objetivo de desenvolver a “pessoa” tanto na sua dimensão singular, como na sua dimensão comunitária. Concordamos que é possível inferir com legitimidade que “a educação contemporânea se afirma como um projecto ético de formação da “pessoa” enquanto “cidadão activo” capaz de responder aos desafios da sociedade globalizada e de informação” (Fonseca, 2011, p. 39), conseguindo resolver os “problemas e conflitos que esta coloca através de um processo de mediação, negociação e estabelecimento de consensos” (p. 39).

Em síntese, ao longo deste relatório de estágio, iremos apoiar-nos na noção de Fonseca (2011) de educação para a sociedade atual, que se concebe como um processo gradual e global de desenvolvimento da “pessoa”, tanto na sua dimensão individual como na sua dimensão comunitária, perspetivando-se a pessoa como um ser de ação e como centro dinâmico de valores (p. 39).

De forma a explorar a relação entre educação e cidadania, primeiro será necessário enunciar algumas conceções de cidadania. Mas que cidadania? A cidadania tem como seu berço, à semelhança da educação, a Grécia Antiga. Neste período histórico, a cidadania era associada ao conceito de democracia e entendida como a participação dos indivíduos do sexo masculino e atenienses na vida da *polis*, tendo em vista a promoção do bem-comum de todos os habitantes da cidade-estado. Na verdade podemos afirmar que o conceito de cidadania grego assumiu uma conotação de exclusividade, uma vez que excluía do processo de participação as mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros. Na linha do que defende Josélia Fonseca (2011) entendemos que a noção da Grécia Antiga de cidadania assumia uma dimensão sociopolítica, caracterizada pela deliberação e participação do homem grego adulto sobre os assuntos da vida comunitária da *polis*. Pelo que o processo educativo visa o ensino do bem para que os cidadãos pudessem alcançar a *aretê* cívica e deliberar de forma a realizar o bem da comunidade. Deste modo, e não obstante a forte dimensão política, é possível identificar uma dimensão ética, plasmada na forma como o processo educativo privilegia o aperfeiçoamento do homem ao “preconizar o conhecimento da lei como forma de promover a justiça” (Fonseca, 2011, p. 102), na sua dimensão pessoal, de modo a que ele possa melhorar e agir na comunidade em que está inserido, pois o processo educativo privilegiava o

aperfeiçoamento do indivíduo. De acordo com Fonseca (2011), “a dimensão ética da noção de cidadania é enfatizada pela filosofia platónica e aristotélica” (p. 103). O filósofo Platão encarava a cidadania como a participação na vida política da cidade-Estado, ocupação do lugar de governante desta. O pensamento platónico estrutura a educação para a cidadania no “diálogo entre a lei exterior que rege o Estado e a lei interior intrínseca ao desenvolvimento do homem, cumprindo o seu ideal humano” (p. 103). Fonseca (2011) esclarece que esta educação para a cidadania estabelecia-se na articulação entre a *politeia* (participação na vida política) e o *ethos* (formação do carácter humano). A mesma autora explica que na mesma linha de pensamento é possível encontrar Aristóteles, que concebe a cidadania como uma forma de aperfeiçoar o ser humano. O homem é, para o filósofo, um animal – racional – político. E enquanto animal racional, “o homem necessita de aperfeiçoar a sua capacidade de autodomínio, de deliberação, de justiça para intervir na vida da *polis*, isto é, para se desenvolver como ser político” (p. 103). A educação, neste contexto, desempenha o papel de, através dela, aperfeiçoar o homem.

Após o período grego surge o período Romano, no qual impera a cidadania enquanto ponto de vista político normativo e legalista, como forma de garantir a segurança e paz às pessoas do Império. Com base neste conceito de cidadania, a educação para a cidadania do império romano assenta na instrução de leis, regras e responsabilidades cívicas que garantissem o controlo social da população. Assim sendo, a educação para a cidadania na cultura romana perde o sentido de aperfeiçoamento humano e assume um carácter de instrução cívica. Após este período, surge a Idade Média, que para esta exposição não importa devido ao facto de que, de acordo com Fonseca (2011), “a educação para a cidadania é inexistente, porque também o conceito de cidadania, no sentido greco-romano de comunidade política, perde todo o sentido e o impacto que teve nas culturas anteriores” (p. 105). No período medieval não existem as urbes nem a noção de participação na vida da comunidade. Tudo isto devido às pequenas comunidade feudais, à vassalagem aos senhores feudais, à Igreja e ao monarca. O “conceito de cidadania deixa de ter um carácter ético-político, presente na Grécia Antiga, para assumir uma dimensão religiosa” (Fonseca, 2011, p. 104).

A Idade Moderna assume-se como um importante marco para a reconceptualização da cidadania, neste período histórico a noção de cidadania adota a conotação de sentimento de pertença, dizendo respeito à organização de um grupo num mesmo espaço ou território, sob o comando do potentado ou soberano que os governa e os submete à lei em troca de proteção e da garantia da paz. Jean-Jacques Rousseau (1978) apresenta os primeiros traços da

democracia que hoje vivemos, pois é através do sentido da dimensão ética da cidadania que é possível desenvolver a conceção educativa de Rousseau. De acordo com este filósofo, cabe ao processo educativo favorecer a cooperação e a solidariedade entre os indivíduos, procurando consolidar a lei como expressão da vontade geral e a afirmação da liberdade dos cidadãos.

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

Consubstanciado neste conjunto de direitos surge a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão a 26 de agosto de 1789, que atribui ao conceito de cidadania da modernidade o sentido da universalidade. A cidadania nos tempos modernos transforma-se num conjunto de direitos e deveres para todos os que fazem parte da sociedade.

Na contemporaneidade, e segundo Fonseca (2011), o conceito de cidadania

recupera o princípio de participação na vida da comunidade defendida pelos gregos e, ao fazê-lo, está a atribuir à cidadania um papel maior do que a contratualização dos direitos individuais, pois está a permitir a efectivação e o exercício desses direitos. (p. 112)

E é a partir das influências dos princípios democráticos que emergiram no período pós 2.^a guerra mundial que se cimenta a cidadania democrática, passível de ser caracterizada como um espaço que garante a igualdade de oportunidades para os seus cidadãos exercerem os seus direitos de forma igual, livre e responsável. No nosso entender, só assim é possível a organização da vida em comunidade que favoreça o diálogo entre todas as partes envolvidas, garantindo o desenvolvimento de todos os cidadãos. Em síntese, ao longo deste relatório de estágio, iremos apoiar-nos na noção de Fonseca (2011) para cidadania como sendo uma cidadania democrática adequada à sociedade atual.

Havendo esclarecido os conceitos de educação e de cidadania sob os quais este relatório reger-se-á, importa agora esclarecer a relação intrínseca entre ambos. Ao procurar e estabelecer a relação entre educação e cidadania, é possível encontrar vários autores que defendem que sem educação não há cidadania, assim como que sem cidadania não há educação. Ferreira (2003) encara a questão da cidadania como a mais relevante no campo da educação. O autor enfatiza esta afirmação ao alegar que a cidadania é a essência da educação, na medida em que “a escola tem como uma das suas principais finalidades preparar as crianças e os jovens para assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática” (p. 221).

Nos tempos da Grécia Antiga era possível constatar a relação intrínseca entre a educação e a cidadania democrática, pois era através da educação que se davam a conhecer os valores que consubstanciavam as normas e regras de uma comunidade. Gimeno (2001, p. 159) caracteriza a educação nas sociedades democráticas como “[...] um requisito que capacita para o exercício igualitário da cidadania”. Esse exercício igualitário da cidadania só é possível através da relação intrínseca entre a dimensão socializadora e a dimensão ética da educação. Fonseca (2011) esclarece essa afirmação explicando que o cidadão só poderá assumir-se

responsável e capaz de intervir na sua sociedade se considerar o “outro” como igual a si mesmo, se estiver preparado para compreender o contrato social e as leis que o suportam como formas de garantir o desenvolvimento da identidade individual e comunitária das “pessoas” que constituem a sua comunidade, e não como meras convenções esartejadoras da sua liberdade. (p. 114)

E a educação não serve apenas o propósito de requisito para o desenvolvimento da cidadania, como também serve o propósito de impulsadora para o desenvolvimento de uma educação da cidadania, como Guilherme d’Oliveira Martins (2009) explica:

[A] Educação é [a] construção permanente, que se alia ao despertar das consciências para a liberdade, para a autonomia e para a responsabilidade. [...] E se toda a Educação é para a cidadania, temos de garantir que ela seja realmente uma Educação da Cidadania - do altruísmo, do respeito, da autonomia, da solidariedade. (p. 52)

A nova sociedade global do século XXI exige um novo modelo de educação para a cidadania. De acordo com Manuel Barbosa (2006) “[a] escola das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável” (p. 81). Assim sendo, as atuais escolas e sociedades democráticas precisam de cidadãos preparados que consigam “[...]”

compreender fenómenos complexos e para intervir, de maneira informada e responsável, na teia dos processos políticos que estrutura e satura as democracias contemporâneas” (p. 82).

Concluindo, denota-se a pretensão do desenvolvimento da parte da educação de uma conceção mais complexa de cidadania, em que o “sentimento de pertença e de identidade assuma uma dimensão dinâmica e crítica”, pois “o homem faz parte da comunidade não só pelo estatuto legal, mas porque nasce, cresce, se desenvolve nela e esta é parte constituinte da sua identidade” (Fonseca, 2011, p. 115).

Sabendo o papel que a escola desempenha na formação dos futuros cidadãos, importa agora explorar como surge esta cidadania democrática nas escolas e no currículo.

1.2. A educação para a cidadania perspetivada no currículo

Está estabelecido que sem cidadania não há educação, assim como sem educação não há cidadania. Importa agora aprofundar a questão da educação para a cidadania perspetivada no currículo. A revolução de abril de 1974, com a implementação do sentido democrático da cidadania, deu origem à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, um dos documentos fundadores da educação democrática em Portugal, publicada em 1986. Nesse mesmo ano instaurou-se a escolarização obrigatória de todos os portugueses (democratização do ensino).

A LBSE passou a estabelecer que a responsabilidade da promoção da democratização do ensino e de garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares seria do Estado (art.º 2.º, n.º 2). Esta lei garantiu a equidade de todos os cidadãos com o objetivo de os tornar conscientes, autónomos e responsáveis quanto aos problemas da sua sociedade.

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

No artigo 3.º, alínea b) da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, constata-se que um dos princípios organizativos do sistema educativo é o de “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da

cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”. Denota-se o caráter da cidadania democrática presente na organização desta lei.

No que diz respeito ao contexto regional que é o da Região Autónoma dos Açores (RAA), existe o Currículo Regional da Educação Básica (CREB) que promove, no essencial, as aprendizagens prescritas pelo currículo nacional do Ensino Básico, facilitando, quando oportuno, a realização dessas aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, quer através da abordagem a alguns conteúdos relativos a fenómenos que se manifestam nos Açores de forma peculiar, quer através do aproveitamento curricular de recursos locais.

Para além disso, o CREB procura enquadrar a generalidade das decisões de política curricular tomadas na RAA, designadamente as que dizem respeito ao elenco de áreas curriculares e disciplinas, respetivas cargas horárias e regimes de docência. As razões que justificam a existência do Currículo Regional relacionam-se com a significatividade e relevância na aprendizagem; a afirmação da política educativa regional; a afirmação da autonomia curricular regional.

Os principais traços identitários do CREB são a justificativa de ter a realidade como conteúdo; a realidade local como recurso; a coerência com o currículo nacional; a relação entre o local e o global; a integração curricular e a consistência interna dos documentos de referência. Entre as oito competências-chave do CREB encontramos a competência social e de cidadania que, de acordo com o documento, remete para a “capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas” (Alonso, *et al*, 2011, p. 10). O documento explica que o desenvolvimento desta competência implica a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum (Alonso, *et al*, 2011, p. 10). Denota-se a preocupação do CREB em integrar todas as competências-chave essenciais, com especial destaque para a cidadania.

Inserido no CREB, existe o *Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania* para o Ensino Básico. Este Referencial regional para a cidadania é um suporte à implementação do desenvolvimento curricular previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho de 2010, especificamente no que

diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social (Pré-Escolar) e à Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania (1.º, 2.º e 3.º Ciclo). Este Referencial disponibiliza ainda de algumas orientações básicas aos educadores/professores no “sentido de concretizarem uma acção pedagógica estruturada e facilitadora de aprendizagens significativas” (Borges, *et al*, 2010, p. 3).

Para além disso, este Referencial pretende contribuir para que os alunos que frequentam a Educação Básica em estabelecimentos de ensino da RAA tenham o acesso a uma componente curricular orientada especificamente para o seu desenvolvimento pessoal e social e para a sua realização enquanto cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos, críticos, preocupados com os outros e participativos (Borges, *et al*, 2010, p. 3). É possível ainda identificar a preocupação do Referencial em alertar para algumas dimensões como a educação na sociedade de informação, a educação para o consumo, para a segurança, entre outras, assim como abordar a potencialidade das TIC.

Atendendo ao público-alvo deste relatório: crianças do ensino Pré-Escolar e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), debruçar-nos-emos sobre o currículo e analisaremos em detalhe os documentos curriculares para ambos os níveis de ensino.

No que diz respeito ao ensino Pré-Escolar, analisaremos em primeiro lugar a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. O princípio geral que rege este decreto-lei, artigo 2.º, assenta no facto de que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família”. O mesmo princípio estabelece que é com a família que o educador deverá estabelecer uma estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em conta que esta se veja inserida na sociedade como um cidadão autónomo, livre e solidário.

O decreto-lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, apresenta no artigo 10.º como primeiro objetivo da educação Pré-Escolar, na alínea a), a promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”. Denota-se o carácter de uma cidadania verdadeiramente democrática na consecução desta lei, não apenas nesta alínea a) como também no restante do artigo 10.º, como por exemplo os seguintes objetivos: fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; respeito pela pluralidade de culturas; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas

caraterísticas individuais; desenvolver meios de relação, de informação e de compreensão do mundo através da expressão e da comunicação; despertar para a curiosidade e pensamento crítico; proporcionar condições de bem-estar e de segurança; incentivar a participação das famílias no processo educativo, assim como a comunidade envolvente.

Apesar desta carga substancial de cidadania, nesta Lei-quadro de 1997 ainda não estava prevista a utilização e a integração curricular com as novas tecnologias, nomeadamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No entanto, no seu artigo 10.º, aquando da definição dos objetivos educativos para a educação de infância como sendo de desenvolvimento pessoal e social (alínea a), de desenvolvimento global individualizado (alínea d), de socialização (alínea b) e de aprendizagens de atitudes e de conhecimentos no domínio da linguagem, das expressões, da compreensão do mundo (alíneas e/f), já se previa a contribuição deste ensino para preparação para uma vida cujas caraterísticas já experienciam através da família, dos *media* e das próprias TIC.

O segundo documento que analisaremos será as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), um documento orientador com o intuito de servir como apoio para a prática pedagógica dos educadores. No ensino Pré-Escolar, a Cidadania assume a designação de “Formação Pessoal e Social”, cujo o documento do Ministério da Educação (1997) a perspetiva como uma área que é “transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 51). As orientações acrescentam que é a educação pré-escolar que deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, tal como se confirmou na Lei-quadro, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

A cidadania, de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), surge como um dos objetivos pedagógicos e como assunto integrador de todo o percurso educativo, que deve:

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

Com base nas experiências da vida democrática e na inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, faz todo o sentido a pertinência para a promoção de um ambiente educativo potenciador de experiências de cidadania. Como atualmente, na sociedade do século XXI, uma sociedade globalizada e tecnológica, todos nós pertencemos a uma sociedade da informação, que faz parte de se ser cidadão, faz todo o sentido apostar na dimensão da vivência de atitudes e valores de cidadania através das tecnologias de informação e comunicação de forma integrada.

Nas Orientações Curriculares do Ministério da Educação (1997), é possível constatar a atribuição de importância às TIC, no sentido em que estas tecnologias são introduzidas da seguinte forma: “Se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem uma especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente” (p. 72). Nesse mesmo sentido, as Orientações Curriculares registam a importância dos meios visuais como meios de expressão individual e coletiva e como meios de transmissão do saber e da cultura que a criança aceita como lúdicos; a importância da educação para os *media* como forma de tomar uma atitude crítica face aos meios audiovisuais como a televisão e a sua respetiva influência; a importância dos meios informáticos, com especial destaque para este relatório sobre a Ciber-Cidadania, como a utilização responsável dos meios informáticos, desencadeando as mais variadas situações de aprendizagens, rentabilizando as mesmas para as expressões, a escrita e a matemática; por fim, a importância para a sensibilização a uma língua estrangeira, representando o contato que as TIC permitem no contexto da “aldeia global” com qualquer outra cultura (p. 72-73). Importa destacar o avanço feito desde a Lei-quadro até à publicação efetiva das Orientações Curriculares, em que se deu lugar à primazia e à importância de uma educação para as TIC, continuando a valorizar uma educação para a cidadania.

A educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares (1997) e a Lei-Quadro preveem que a educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação Pré-Escolar através de temas transversais, e nessa seleção é possível destacar os seguintes: a educação multicultural, a educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes e educação do consumidor (p. 55).

Deste modo, tal como se afirmou anteriormente, e de acordo com as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), precisa-se o sentido da Formação Pessoal e Social como

“área de conteúdo integradora pois, correspondendo a uma intencionalidade própria, inscreve-se em todas as outras” (p. 55).

O terceiro documento sujeito a análise é o CREB - *Currículo Regional da Educação Básica* - contextualizado à Região Autónoma dos Açores (RAA). Este documento assume a mesma perspetiva sobre a Educação Pré-Escolar que os anteriores de que a “educação pré-escolar é uma primeira etapa deste sistema, no qual se garante às crianças um ambiente educativo promotor do seu desenvolvimento global e, ainda, a sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura” (Alonso, *et al*, 2011, p. 11). O CREB, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, orienta-se pelas Orientações Curriculares (1997) e pelas Metas de Aprendizagem.

No CREB, entre os contributos da Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento das competências-chave, damos especial destaque a três: competência social e de cidadania, competência científica e tecnológica e a competência digital, sendo que estas são as que têm maior pertinência para o contexto deste relatório.

No Currículo Regional da Educação Básica (Alonso, *et al*, 2011) a competência social e de cidadania, aplicada ao contexto do ensino no Pré-Escolar, assume-se da seguinte forma: “a criança aprende as regras, atitudes e valores da democracia e tem a possibilidade de participar e intervir no seu contexto social e cultural, de maneira tolerante, construtiva, cooperada e responsável” (p. 41). Importa aditar que esta aprendizagem ocorre no contexto do grupo de alunos e no contato com as instituições e símbolos da vida democrática. Através desta aprendizagem a criança consegue edificar um referencial da sua individualidade e identidade.

No que diz respeito à competência científica e tecnológica, concedemos um especial destaque à importância da promoção de uma “atitude de curiosidade, questionamento e pesquisa permanente, acerca dos fenómenos naturais e sociais que ocorrem no quotidiano da criança, na Região e no mundo” (Alonso, *et al*, 2011, p. 40). Isto exige uma abordagem integrada, a procura de respostas e soluções, e isso pode ocorrer através da manipulação e experimentação de ferramentas da ciência, tais como as TIC, atribuindo-lhes a devida importância como, por exemplo, na preservação do ambiente.

A terceira e última competência que escolhemos para destacar do CREB aplicado ao ensino do Pré-Escolar, a competência digital, ganha forma através da garantia do acesso da criança a diversos recursos tecnológicos e a sua utilização de forma transversal a todas as áreas,

permitindo assim a “recolha, partilha e produção de informação, de forma criativa e inovadora”, possibilitando, ainda, “o desenvolvimento do sentido de responsabilidade no uso das tecnologias” (Alonso, *et al*, 2011, p. 41).

De forma transversal a área de formação pessoal e social no CREB, aplicado ao ensino do Pré-Escolar, procura desenvolver junto das crianças um espírito de curiosidade, de pesquisa e capacidade crítica e também um sentido de pertença à sua comunidade, de respeito pelo ambiente e de aquisição de hábitos de vida saudável (Alonso, *et al*, 2011, p. 41).

Ainda no âmbito do CREB e mais especificamente na área de Formação Pessoal e Social e de cidadania existe o *Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania* (Borges, *et al*, 2010), doravante denominado como Referencial ou Referencial de Cidadania. Tal como reportámos anteriormente, este Referencial pretende, na sua essência, orientar uma componente curricular específica para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, formando futuros cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos, críticos e preocupados com os outros.

No percurso global da aprendizagem a desenvolver no Pré-Escolar, pretende-se que sejam exploradas dez dimensões consideradas pelo Referencial como prioritárias e/ou fundamentais, sendo elas as seguintes: a pessoa como agente ético-moral, a educação para os direitos humanos, a educação para a saúde, a educação ambiental, a educação para a segurança, a educação para o consumo, a educação para a sociedade de informação, a educação para a preservação do património histórico-cultural, a educação para o empreendedorismo e as questões éticas da atualidade. Todos estes pontos ou dimensões também são desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, devendo ser desenvolvidos permanentemente de acordo com uma perspetiva integrada no âmbito da educação para a cidadania.

A perspetiva integrada da educação para a cidadania é também enfatizada pelo Currículo Regional da Educação Básica (Alonso, *et al*, 2011), segundo o qual a área de formação pessoal e social (Educação Pré-Escolar) está consubstanciada na educação para valores apresentando-se como transversal, integradora e integrada. Transversal, pois o processo educativo deve incentivar e promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que possam ser ativadas na concretização de projetos individuais e na otimização da interação com os outros, nos diferentes contextos relacionais. Integradora, pois recebe contributos das diferentes áreas do saber. Integrada, porque está adaptada aos desafios que a comunidade

escolar enfrenta e aos contextos específicos em que esta se insere, com especial destaque para os da Açorianidade.

O Currículo Regional da Educação Básica (Alonso, *et al*, 2011) estabelece ainda que a área de Formação Pessoal e Social (Educação Pré-Escolar) e a área curricular não disciplinar de Cidadania (1.º Ciclo do Ensino Básico) sejam associadas às novas tecnologias, a “competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania” (p. 9).

Não obstante as vantagens que comporta, o uso das tecnologias acarreta riscos. Neste sentido, o Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania para Educação Básica (Borges, *et al*, 2010), o último documento curricular sob a análise respeitante à Educação Pré-Escolar, defende que no contexto educativo da cidadania se promova a literacia digital, assim como a criação de

espaços pedagógicos que potenciem a análise e reflexão sobre o uso responsável das TIC e do telemóvel, discutindo vantagens e possíveis riscos do uso das tecnologias digitais, como as questões de cyberdependências, da privacidade e da impessoalidade das relações entre sujeitos. (p. 10)

Este Referencial também chama à atenção a necessidade de articulação com as propostas de utilização dos equipamentos e programas informáticos em atividades e projetos, para que haja uma promoção de forma estruturada de “uma reflexão partilhada e criteriosa sobre o uso eficiente, responsável e cívico das ferramentas digitais” (p.10).

As Orientações Curriculares do Ministério da Educação (1997), assim como o Currículo Regional da Educação Básica (CREB) da RAA dão uma importância de destaque à área de Formação Pessoal e Social que desempenha um papel importante no currículo através da sua transversalidade e integração nas diversas áreas, sendo que aquele último documento curricular, o Currículo Regional da Educação Básica, alia a área de Formação Pessoal e Social a competências tanto digitais como científicas e tecnológicas, também consubstanciadas no Referencial de Cidadania.

Havendo analisado o ensino Pré-Escolar e todos os documentos curriculares a ele associados, importa agora analisar a segunda parte do público-alvo deste relatório: o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Sobre o 1.º CEB iremos debruçar-nos sobre os mais variados documentos curriculares pertinentes para a consecução deste relatório de estágio, nomeadamente as metas

curriculares e programas do 1.º CEB, o Currículo Regional da Educação Básica (CREB) e o Referencial de Cidadania.

Iniciando a análise às metas curriculares e programa específico de Português do Ensino Básico, no que diz respeito às metas curriculares (Ministério da Educação, 2012) não existe qualquer referência a cidadania ou a uma integração com a mesma relevante. Por outro lado, o programa específico de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009), citando o artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, endereça a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”, bem como o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo” (p. 14). Nesse mesmo decreto-lei, citado pelo programa de Português (Ministério da Educação, 2009), procura-se consagrar “a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (p. 155), deixando claro o apelo à integração curricular com as novas tecnologias de informação.

Já o programa de Matemática (Ministério da Educação, 2013) considera na sua interpretação da sociedade que a matemática é “indispensável ao estudo de diversas áreas da atividade humana, como sejam os mecanismos da economia global ou da evolução demográfica, os sistemas eleitorais que presidem à Democracia, ou mesmo campanhas de venda e promoção de produtos de consumo” (p. 2), concluindo que o ensino da Matemática contribui, assim, para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável, não restando qualquer menção às novas tecnologias.

No que diz respeito ao documento de *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* do Ministério da Educação (2004), doravante denominado como Programa do 1.º CEB, este organiza curricularmente as diferentes áreas das Expressões (Físico-Motora, Musical, Dramática e Musical) e a área de Estudo do Meio, sendo que os restantes programas nele contidos encontram-se desatualizados.

Este programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico encara o ensino básico como “a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez [...] para aprofundar a democratização da sociedade” (p. 11), promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social e de responsabilidade. Sumariando esta assunção, o

programa do Ministério da Educação (2004) esclarece que o ensino básico prossegue três grandes objetivos gerais: a criação das condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta de interesses, aptidões e capacidades que proporcionassem uma formação pessoal tanto na dimensão individual como social; proporcionar a aquisição de saberes, capacidades, atitudes e valores indispensáveis para uma vida na sociedade; desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuíssem para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (p. 13).

Este programa do 1.º CEB apela também, à semelhança do que foi referido acerca do CREB, a uma integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares, atestando à ênfase da perspectiva integrada (Alonso, *et al*, 2011). No que diz respeito ao envolvimento das TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o documento apela à valorização “da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem” (p. 17), apresentando com especial destaque o recurso a tecnologias de informação e comunicação com o objetivo de “favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (p. 17). No documento de *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* do Ministério da Educação (2004) é possível discriminar a presença de três áreas curriculares não disciplinares, entre as quais se destaca a Formação Cívica que, apesar de já não existir no sistema educativo de Portugal Continental, ainda é salvaguardada pelo Currículo Regional da Região Autónoma dos Açores. De acordo com o Programa do 1.º Ciclo, esta perspectiva esta disciplina como um

espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, activos e intervenientes, com recurso [...] ao intercâmbio [...] e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (Ministério da Educação, 2004, p. 18)

Lamentamos o facto de esta disciplina não estar mais presente no currículo de Portugal Continental pela simples razão de que poderemos falhar, enquanto professores, na formação de cidadãos solidários, autónomos e responsáveis.

Avançando para a análise do próximo documento curricular, o CREB - *Currículo Regional da Educação Básica* - contextualizado à Região Autónoma dos Açores (RAA), iremos focar as questões diretamente relacionadas com o ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Enquanto anteriormente analisámos os contributos da Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento das competências-chave, desta vez iremos dar, como referido anteriormente,

maior destaque aos contributos do 1.º CEB, debruçando-nos sobre as mesmas três competências anteriores: competência social e de cidadania, competência científica e tecnológica e a competência digital, sendo que estas são as que têm maior pertinência para o contexto deste relatório.

De acordo com o CREB (Alonso, *et al*, 2011), a competência social e de cidadania, aplicada ao contexto do ensino no 1.º CEB, assume-se na área curricular de Formação Pessoal e Social da seguinte forma:

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

Esta visão complementa a perspetiva que o CREB detém sobre os contributos da Educação Pré-Escolar como uma forma de continuidade curricular, fazendo com que o aluno conheça os seus direitos e deveres, conheça as suas capacidades, reconheça a importância do outro, que interaja harmoniosamente com ele e que se reconheça a si próprio como elemento integrante e participativo da sociedade.

No que diz respeito à competência científica e tecnológica, esta dá destaque à importância da promoção da “reflexão em torno das ações individuais e coletivas que os referidos problemas [nas áreas social e ambiental] reclamam” (Alonso, *et al*, 2011, p. 111), de modo a contribuir com conhecimentos e metodologias que respondam às necessidades da sociedade contemporânea, da sociedade globalizada.

A terceira e última competência que escolhemos para destacar do CREB aplicado ao ensino do 1.º CEB, a competência digital remete-nos para o recurso às TIC em contextos colaborativos, em que será possível “dotar o aluno de conhecimentos, capacidades e valores relativos à comunicação interpessoal e à aquisição, tratamento e divulgação de informação por via dos equipamentos e programas informáticos” (Alonso, *et al*, 2011, p. 111), com o objetivo da promoção de um uso responsável e cívico das TIC enquanto ferramentas digitais.

Em suma, o CREB esclarece que esta área curricular, a área de Formação Pessoal e Social, aplicada ao ensino do 1.º CEB, pretende o favorecimento global de um desenvolvimento “integral e vocacional da pessoa que é cada aluno, tornando-o um cidadão consciente, autónomo, responsável, reflexivo, crítico, preocupado com os outros e participativo” (Alonso,

et al, 2011, p. 110). Completando, o CREB deixa a mensagem de prospetividade, esperando que a Formação Pessoal e Social contribua significativamente para a vida dos alunos nos diferentes domínios da sua vida e que, desta forma, ajude a consubstanciar uma verdadeira cidadania democrática.

Apesar de tudo o que foi dito até aqui, o currículo não é uma ferramenta de ensino por si só, sendo que este depende de um executante: o professor. É o professor que analisa e interpreta o currículo e adapta-o aos seus alunos, ao meio envolvente e, também, aos recursos e instrumentos que tem à sua disposição, desde o mais básico até às TIC. Importa destacar que o professor, durante o processo de formação de futuros cidadãos, deverá ser também um cidadão ativo, aglutinando a sua profissão de professor com o seu papel na sociedade e com a sua responsabilidade de formar futuros cidadãos.

1.3. O educador/professor cidadão

Antes de partir à busca da conceção do educador/professor cidadão para a sociedade do século XXI, primeiro é preciso compreender o conceito de profissão e de professor. Profissão surge do latim *professio*, que significa juramento, declaração, profissão de fé. Para ser-se profissional, há que haver *vocatio*, vocação, um chamamento a fazer ou a desempenhar um papel na vida, seja esse papel profissional ou não.

Por sua vez, um profissional é aquele que é pago pelo que faz, que faz o seu trabalho bem feito e que pertence a uma categoria profissional. Professor, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2013), surge do latim *professōre* e caracteriza aquele que ensina uma arte, atividade, ciência ou língua, uma pessoa que ensina numa escola, universidade ou noutra estabelecimento de ensino. É aquele que professa o saber, que expõe um assunto em voz alta. É um técnico de educação que instrui.

No tempo em que vivemos e em que nos encontramos, no qual a profissão de professor é notoriamente desvalorizada. As autoras Bizarro e Braga (2005) relembram que ao longo dos tempos o papel do professor tem assumido diferentes conotações, que, de certa forma, refletem a sociedade em que estão inseridos:

Do professor magistral, oriundo da escola do século XIX, onnipotente e supostamente omnisciente, impermeável à participação de qualquer aluno na construção do acto pedagógico, e porta-voz de um currículo definido de modo centralizado e uniforme pela administração central. (p. 18)

Nesta visão, que representa o professor “tradicional”, assistimos ao professor onisciente que tudo sabe e cujo saber não pode ser questionado, nem pelo aluno, nem pelos próprios pais que, durante o século XIX, incorriam na grande probabilidade de serem analfabetos, caso pertencessem a um estatuto económico mais baixo. Para além disso, o professor servia como porta-voz de um currículo definido de forma centralizada e uniforme pela administração governamental, sem a hipótese de o personalizar e adaptar ao contexto e aos seus alunos.

Segundo Fonseca (2011, p. 29), a educação no século XIX visava “promover a submissão do homem à sociedade, pela via da inculcação dos valores e normas sociais”, assim como subjuga-lo “ao desenvolvimento da racionalidade instrumental” (Fonseca, 2011, p. 29). Nesta época, a mesma autora explica que a razão era concebida como a razão absoluta, sendo este o “período da afirmação da ciência e do positivismo” (2011, p. 2), sendo este último explicado como a “deificação da razão”.

Na verdade, no século XIX, educar consistia apenas em instruir com os valores, normas e regras sociais. Nas palavras de Fonseca (2011, p. 30), este processo instrutivo deve ser entendido como um “meio de transmissão de saberes e legados culturais [que negligencia] o homem na sua globalidade, como ser individual e social, como um eu que se desenvolve num diálogo e num processo de reconstrução permanente com os outros e com o substrato cultural que os sustenta”. Esta conceção de educação instrutiva persistiu até metade do século XX.

Na segunda metade do século XX, a partir da década de 60, a função do professor assume uma conotação diferente, que Bizarro e Braga (2005) definem como o “professor da escola construtivista”. Este professor pretende-se que seja

um mediador no processo de ensino-aprendizagem, programando, orientando, proporcionando recursos e animando as diferentes actividades prosseguidas pelos alunos, ajudando o aluno a relacionar os conhecimentos novos com os anteriores, fomentando a sua autonomia e apoiando-se num currículo aberto e flexível, decidido pela sua escola, em função das necessidades específicas dos seus alunos [...].
(Bizarro e Braga, 2005, p. 18)

Ou seja, o professor deixa de representar aquilo a que Bizarro e Braga (2005) designam de “magistral” para se afirmar como um “mediador” no processo de ensino-aprendizagem. O professor planifica, orienta, constrói recursos e diversifica as diferentes atividades indo ao encontro das reais necessidades dos alunos. Só desta forma é que é possível ajudar o aluno a

relacionar os conhecimentos novos com os anteriores, fomentando a sua autonomia e apoiando-se num currículo aberto e flexível.

A promoção deste processo de abertura e flexibilidade curricular nem sempre é fácil, na base desta dificuldade estão algumas das metas fixadas pelo Estado, nomeadamente as funções excessivamente burocráticas que este cada vez mais atribui ao docente.

Desconstruindo o papel do professor enquanto agente educativo, assim como comparando o professor do século XIX com o do século XX, importa descobrir como será o professor que guiará os seus alunos na sociedade do século XXI.

A sociedade do século XXI é uma sociedade sem fronteiras. Atualmente, vivemos na “aldeia global”, ou na “sociedade global”, na qual não existem quaisquer barreiras a impedir a comunicação, o intercâmbio multicultural e axiológico. As novas tecnologias abriram e abrem o homem ao mundo. A escola deixou de ser a única fonte de informação e cada vez mais alunos têm acesso à imensidão que são as novas tecnologias e à sua informação. Recorrendo a uma linguagem aristotélica, podemos afirmar que os alunos recém-chegados à escola já trazem muito conhecimento em potência, que advém não só da experiência do senso-comum mas também das novas fontes de informação e de comunicação, cabe ao professor o papel de mediador na gestão dessas informações dos alunos, levando-os à atualização e à (re)construção desse conhecimento.

Fonseca (2013) defende que é a escola que tem que dar resposta aos desafios propostos pelo mundo à escala global, há que haver promoção de um processo educativo que apoie o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos eticamente responsáveis, solidários, capazes de respeitar a diferença, de consumir moderadamente, de analisar criticamente a informação e de (re)construir conhecimento.

Na verdade, e segundo Alonso (2000), a escola do século XXI está a tornar-se num

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

culturais exercidas sobre eles, estimulando, assim, a *reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*.” (p. 33)

Neste novo contexto escolar, cabe ao professor proporcionar uma mediação reflexiva e a reconstrução crítica do conhecimento.

De acordo com Fonseca (cit. por Fonseca, 2013, p. 3), este novo espaço escolar pressupõe o desenvolvimento de competências de cidadania ativa, que exigem “a existência de professores cidadãos, leitores críticos do currículo e do contexto escolar, que analisem, discutam e dialoguem em equipa os problemas dos seus alunos e orientem a sua ação educativa no quadro de uma ética da responsabilidade”.

A escola ganha novos contrastes, tal como perspectivam Escudero & Bolívar (cit. por Alonso, 2007, p. 110) quando estes afirmam que “[...] as escolas são vistas como lugares de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores, trabalhando cooperativamente”. Este género de trabalho impõe aos professores inovação e melhoria das suas práticas educativas no sentido de os tornar capazes de responder ao desafiante contexto social do século XXI. Alonso (2007) associa ao professor deste novo milénio um novo perfil docente, que consiste em ser “um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (p. 115).

Mendes (2011) identifica o perfil do professor na sociedade do século XXI, no documento do Conselho Escolar de Castilla-la Mancha, em Espanha, e define como um educador que:

- Forma a pessoa para viver em sociedade, desenvolvendo e fomentando uma educação integral, visando a formação de conhecimentos, procedimentos e atitudes;
 - Orienta os seus alunos na realização das suas tarefas escolares;
 - É aberto à participação, justo nas actuações, em suma, um educador democrático;
 - É motivador, sendo capaz de despertar nos alunos o interesse pelo saber e pelo seu crescimento como pessoas;
 - É capaz de realizar reflexões sobre as suas vivências e experiências, aprendendo com elas;
 - É um sujeito implicado com a sua profissão, vocacionado, que pretende contribuir para uma melhor qualidade da situação social através do seu exercício profissional.
- (pp. 212-213)

Face às atuais circunstâncias tecnológicas, culturais e sociais, é necessário que, cada vez mais, os profissionais da educação saibam redefinir e reorientar os objetivos, metodologias e técnicas. Para Muñoz (cit. por Mendes, 2011, p. 213), os professores precisam de mudar a sua forma de trabalhar, quer individualmente, quer em grupo, a sua relação com a organização da escola e, também, o seu acesso à informação.

Seguindo uma mesma linha de orientação, Salinas (cit. por Mendes, 2011) apresenta os objetivos da sociedade do século XXI, aos quais os professores deverão dar resposta:

- Deve estar preparado para um trabalho cada vez mais versátil, capaz de responder às necessidades em constante mudança, mediante destrezas básicas necessárias (educação para o emprego);
- Deve compreender-se a si mesmo e a sua realidade, e mudar a aprendizagem para educar alguém a viver numa sociedade tecnificada (educação para a vida);
- Deve desenvolver um espírito crítico de modo a compreender conceitos novos e situações novas; deve auto-construir-se, através da criatividade, destrezas físicas e sociais, muito particularmente, as competências comunicativas e organizativas (educação para o auto-desenvolvimento);
- Deve compreender o impacto da ciência e da tecnologia em todos os aspectos da sociedade, o que exige uma perspectiva mais global e moderna, tal como uma educação para a responsabilidade ambiental e o desenvolvimento harmonioso das relações intra e inter sociedades (educação para o mundo);
- Deve educar para um aproveitamento do tempo de ócio em actividades construtivas; deve ajudar a encarar a educação como uma actividade que confere gosto e prazer (educação para o ócio). (pp. 213-214)

Afunilando as perspetivas anteriores, Muñoz (cit. por Mendes, 2011) apresenta o perfil do professor do século XXI, em que este assume as seguintes valências:

1. O professor como mediador [reflexivo];
2. Coloca-se a ênfase na aprendizagem;
3. O professor colabora com a equipa docente;
4. Desenha e gere os seus recursos;
5. Didáctica baseada na investigação e com carácter bidireccional;
6. O erro constitui fonte de aprendizagem;
7. Fomenta a autonomia do aluno;
8. O professor tem competências básicas nas TIC. (p. 367)

Após esta exposição teórica, fica assente que o professor deveria ser um investigador reflexivo, mediador crítico e colaborativo do currículo. Denota-se também a presença das TIC

em crescimento, precavendo o futuro com a preparação dos alunos para uma sociedade tecnológica, tendo sempre em atenção o aspeto da educação e responsabilidade ambiental. Há aqui o alerta para os professores de que deverão estar em constante aprendizagem e adaptação para não caírem no rótulo de retrógrados, devendo fazer-se acompanhar das atualizações da educação, do conhecimento e das suas ferramentas, nomeadamente as TIC, que são rapidamente dominadas por um público mais jovem.

Para evitar esta desatualização, os professores poderão recorrer à reflexividade, optando por repensar criticamente as suas práticas e como melhorá-las, tendo como ênfase a aprendizagem e o aluno enquanto pessoa e cidadão. Para Roldão (1999),

o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões. (p. 116)

Nenhum profissional da educação deverá atuar sem repensar as suas ações, sem refletir sobre a função que desempenha. A reflexão e a autoscopia potenciam o crescimento do docente, abrindo novas perspectivas sobre o modo de atuar na educação, reformulando práticas e metodologias que terão um efeito imensurável nos discentes.

Alarcão (1996) admite que a reflexão é difícil, e é-o pela falta de tradição, pela falta de condições, pela exigência do processo de reflexão e sobretudo pela falta de vontade de mudar. A autora alega ainda que é um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo. A esse respeito, o autor Paulo Freire (cit. por Alarcão, 1996) elucida-nos ao afirmar que “a formação é um fazer permanente [–] que se refaz constantemente na acção. Para se ser, tem de se estar sendo”.

De acordo com Alarcão (1996), “os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se”, de modo a que “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”. Algo que se concretiza com a contínua reflexão do professor de forma a melhorar e a inovar sobre as suas práticas, preparando-se com melhores ferramentas para combater os problemas que subsistem com os seus alunos ou na sua sala de aula.

Para Fonseca (2013, p. 3), o professor inovador e reflexivo

“é aquele que compreende a escola [...] como uma instituição onde ele, colaborativamente com os demais docentes e alunos, aprende [...] trata-se, na verdade, de uma escola onde o professor cria condições para o desenvolvimento de uma *praxis* educativa crítica, reflexiva, que promove a emancipação do professor [...]”.

Sintetizando, e seguindo a linha conceptual de Fonseca (2013), no século XXI o “professor [...] deve ser perspectivado como aquele que, face aos desafios da sociedade atual e do contexto educativo onde atua, é capaz de, transformar a sua sala de aula num laboratório educacional e a sua escola numa instituição cidadã” (p. 4).

Esta instituição cidadã requer professores cidadãos ativos e para tal é preciso que estes invistam num processo de formação que os ajudem a perspectivarem-se como profissionais com competências cidadãs.

Alguns professores continuam a encarar-se como técnicos e transmissores de saberes, “delegando para segundo plano papéis mais reflexivos e de investigação-ação ao nível da educação” (Leite, 2003, p. 204). Carlinda Leite (2003) alega que é importante não descurar a formação para uma cidadania ativa e completa.

De acordo com Leite (2003), a formação de professores para a promoção de uma “educação estruturada em princípios de cidadania precisa de se apoiar em processos que permitam a vivência dessa cidadania, que “bula” com o interior de cada um de nós” (p. 204). Para além deste “bulir” é preciso que esta vivência seja desejada pelos professores, senão de nada servirá uma formação que não seja colocada em prática.

A mesma autora caracteriza a formação de professores para a cidadania como aquela exige que haja a

aprendizagem dos conhecimentos e dos procedimentos que permitam a aquisição e compreensão desses conhecimentos e dos modos de os ensinar, [e que] ocorram condições que atinjam o interior dos professores e lhes permitam desenvolver competências, tanto de questionamento do instituído socialmente como de intervenção social, pois estas competências são essenciais a um exercício profissional que promova a vivência da cidadania. (pp. 204-205)

Sem essas competências de questionamento e de intervenção social, um professor nunca será realmente um professor reflexivo e nunca será realmente um professor cidadão. Carlinda Leite enfatiza o papel do professor na construção da cidadania sustentando a ideia de que

não basta que os professores dominem conhecimentos da disciplina, ou disciplinas, a que se encontram ligados; é preciso que eles próprios, professores, tenham consciência das situações que ocorrem na comunidade e no mundo e que sejam militantes empenhados na compreensão dessas situações e na criação de um mundo mais justo e plural”. (Leite, cit. por Leite, 2003, p. 205)

O professor cidadão não é um portador e posterior transmissor de conhecimentos, é preciso que ele tenha noção do que acontece ao seu redor e ao redor dos seus alunos. Para além de ter essa noção, é necessário que seja compreensivo e reflexivo sobre quaisquer situações que possam surgir, primando sempre pela criação de, não só de uma escola cidadã, mas também de um mundo mais justo e plural.

Manuel Barbosa (2006) esclarece que a “escola das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável [...] reactivar esse modelo de formação de cidadãos no contexto das democracias actuais” (p.81). A escola de inculcação de morais torna-se, na sociedade do século XXI, impraticável. São precisas novas abordagens e novas estratégias que sejam verdadeiramente significativas e úteis para a formação de cidadãos aptos à convivência na sociedade atual, pois “o cidadão precisa estar preparado para compreender fenómenos complexos e para intervir, de maneira informada e responsável, na teia de processos políticos que estrutura e satura as democracias contemporâneas” (p. 82).

Enfatizando a importância da cidadania no contexto educativo, Ferreira (2003) encara a questão da cidadania como a mais relevante no campo da educação. O autor enfatiza esta afirmação ao alegar que a cidadania é a essência da educação, na medida em que “a escola tem como uma das suas principais finalidades preparar as crianças e os jovens para assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática” (p. 221).

Araújo (2008) esclarece que a “cidadania não se impõe mas constrói-se, organizando-se e assumindo-se como uma tarefa de formação cívica que o professor deve considerar o próprio cerne da educação” (p. 104), sendo que a cidadania é intrínseca ao processo e ao ato educativo dos alunos, especialmente no que diz respeito à formação integral de futuros cidadãos inseridos num “quotidiano de uma sociedade democrática, no sentido de estimular a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade dos alunos” (p. 105).

Capítulo II – A escola cidadã na sociedade globalizada e da informação

2.1. Que escola para a sociedade de informação?

Antes de poder definir a escola para a sociedade de informação, importa primeiro explorar a escola que a antecede. Na segunda metade do século XX, na década de 60, Nóvoa (1992) expõe que Portugal surgiu “em último lugar nas estatísticas europeias (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.), situação que urge alterar tendo em conta as novas realidades económicas e sociais emergentes nesta época” (p. 18). Daí surgiu o ímpeto que Portugal necessitava para exigir mudanças na política educativa que, de acordo com Nóvoa (1992), passaram a ser largamente influenciadas por organizações internacionais. Estas alterações viram o seu maior impacto na formação inicial e contínua dos professores, algo que atualmente ainda decorre em Portugal.

A origem etimológica da palavra “escola” surge do grego *σχολή* (*scholē*), que originalmente significava “lazer” e também “aquele em que o lazer é empregado”. Mais tarde, este conceito passaria a denominar “um grupo a quem foram dadas palestras, escola”. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2013), o termo “escola” deriva do latim *schola* e refere-se ao estabelecimento onde se dá qualquer género de instrução. Este conceito também permite fazer alusão ao ensino que se dá ou que se recebe, ao conjunto do corpo docente e discente de um mesmo estabelecimento escolar, ao método, ao estilo peculiar de cada professor/docente para ensinar, à doutrina, aos princípios e ao sistema de um autor. O sentido de escola que será utilizado neste relatório de estágio será o de estabelecimento ou espaço físico que promova o processo de ensino-aprendizagem numa abordagem mais lata.

Martins (2008) explica que a “educação escolar universal é uma realidade relativamente recente” e que a mesma, “enquanto processo de interação social e de socialização, sempre existiu, mas teve lugar maioritariamente fora da escola – na família, no clã, na igreja, no trabalho, no grupo social em que o indivíduo se inseria” (p. 70). Para Martins (2008), o conceito de educação é “um produto social e como tal não deve ser encarado como algo estático mas em constante mudança e desenvolvimento, sujeito às mesmas transformações por que passam os grupos que o produzem”, assim como que o principal objetivo da educação, e também da escola enquanto instituição que promove a educação formal, deverá ser o de “desenvolvimento intencional e sistemático das capacidades do homem ao mesmo tempo que permitirá conservar e transmitir a herança cultural do grupo” (p. 70). A escola na época atual,

para este autor, é um produto da mudança de “valores e, naturalmente, [das] concepções do saber e da cultura e a escola não pode deixar de sofrer o impacto dessas mudanças” (p. 71).

Estando nós numa contemporaneidade com cada vez mais recursos e ferramentas disponíveis, o Relatório da Unesco (Delors, 2003) apresenta-nos que a educação escolar deve desenvolver cada vez mais “saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva” (p. 77), ou seja, compete à escola dar aos indivíduos mecanismos de seleção da informação com que são bombardeados e orientar a sua ação para projetos de desenvolvimento pessoal e coletivos (Martins, 2008, p. 73). Segundo o referido Relatório da Unesco, “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2003, p. 77). Isto é, no processo educativo é importante que se crie condições que favoreçam o desenvolvimento autónomo dos alunos. Nas palavras de António Martins (2008), “[a escola] deverá contribuir para o exercício da liberdade, na medida em que só através do conhecimento os cidadãos exercem os direitos e os deveres de cidadania e efectuam escolhas conscientes” (p. 73). Ou seja, deve contribuir para a autonomia dos alunos e para que estes a exercitem, sendo que é através do conhecimento que os cidadãos exercem os seus direitos e deveres de cidadania, assim como efetuam as suas escolhas conscientes.

Martins (2008) dá destaque ao que a UNESCO considerou no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI como os quatro pilares fundamentais da educação e do conhecimento, ao longo de toda a vida. Os quatro pilares são os que seguem:

- *aprender a conhecer* (adquirir instrumentos de compreensão);
- *aprender a fazer* (para agir sobre o meio);
- *aprender a viver com os outros* (cooperar em todas as atividades humanas);
- *aprender a ser* (integra as três precedentes).

A partir destes pilares do conhecimento, o relatório da UNESCO (Delors, 2003) entende a educação como a “realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (p. 78). Este é o objetivo da escola do século XXI, da escola atual, acompanhado da “realização pessoal dos indivíduos”, promoção da “sua integração na sociedade” e preparação “para que sejam socialmente úteis” (Martins, 2008, p. 75).

Um conceito que entra em comunhão com os quatro pilares do conhecimento e a escola do século XXI é a escola cidadã. De acordo com as palavras de João Formosinho (2003), “uma

escola cidadã é uma escola que vive a cidadania”, porque é “através do exercício da cidadania que se preparam os futuros cidadãos” e porque se “espera da escola que conceptualize, discuta e estude as questões de cidadania” (p. 34). Segundo Formosinho (2003), para uma escola incorporar as dimensões da escola cidadã esta deverá alcançar três domínios:

- 1) viver em cidadania;
- 2) constituir uma preparação para a cidadania através da vivência da cidadania;
- 3) reflectir e conceptualizar as questões da cidadania numa sociedade que é globalizada, que é uma sociedade de consumo e que é também uma sociedade multicultural. (p. 35)

Explorando outras concepções de escola cidadã, Ruben Freitas Cabral (2003) apresenta que a “escola cidadã é uma escola que abraça a complexidade inerente à vida e que não a aprisiona em matrizes perfeitamente ultrapassadas e, portanto, escleróticas”. Este autor acrescenta que “ser-se cidadão, ser-se construtor duma comunidade melhor, implica necessariamente ter a excelência como horizonte”, mas para isso acontecer é preciso que “percebamos que tudo pode ser importante, mas que nem tudo é relevante”. Uma escola cidadã “será aquela que percebe o mundo como algo que emerge fruto da nossa acção reflectida e que se auto-organiza como um contexto relevante para aqueles que lhe dão forma humana” (Cabral, 2003, p. 106).

Dando continuidade à exploração da concepção de escola cidadã, José Eustáquio Romão apresenta a sua concepção de escola cidadã cimentando-a com a visão de Paulo Freire (cit. por Romão, 2003, p. 136), que apresenta a sua noção de escola cidadã aplicada ao contexto da educação para o século XXI:

Somente uma escola centrada democraticamente no eu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto.

[...] Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de crianças e mestres a programas rígidos e nacionalizados, faça com que aqueles **aprendam** sobretudo **a aprender**.

A concepção de escola de Freire de 1959 continua atual e pertinente, na verdade podemos afirmar que a sua concepção aplica-se à concepção da educação do século XXI, indo ao encontro dos quatro pilares referidos por Delors (2003). Romão (2003) aproxima-se de Freire quando afirma que, dificilmente, “alguém ensina algo a alguém; mas que as pessoas

aprendem” (p. 141). No entanto, as pessoas não aprendem sozinhas, estas aprendem na sua relação com os semelhantes, daí que “o processo educacional adequado aos novos tempos terá de propiciar momentos” que motivem os educandos à descoberta e à aprendizagem, a fim de serem estimuladas ou inibidas (p. 141).

Compreendendo o conceito de escola cidadã, importa entender ao serviço de que sociedade se encontra esta escola. É inquestionável que vivemos numa sociedade globalizada do conhecimento e da informação que é caracterizada, em Portugal, pelo “Livro Verde” (1997) do Ministério da Ciência e da Tecnologia, um documento sobre a sociedade da informação em Portugal. Nesse livro, a sociedade da informação é definida da seguinte forma:

A sociedade da informação é uma sociedade para todos. As tecnologias da informação influenciam os mais variados domínios da vida em sociedade. As suas aplicações percorrem o espectro dos grupos sociais. Há barreiras a transpor, oportunidades a explorar e benefícios a colher. O carácter democrático da sociedade da informação deve ser reforçado. Por isso, não é legítimo abandonar os mais desprotegidos e deixar criar uma classe de info-excluídos. É imprescindível promover o acesso universal à info-alfabetização e à infocompetência. (Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997, p. 9)

Apelando a uma sociedade universal, esta conceção dá um importante destaque às tecnologias de informação. Importa salientar a consciência de que para além da utilidade da sociedade de informação, esta também acarreta riscos e barreiras a transpor como a desigualdade e info-exclusão. Este Livro Verde chama, também, a atenção para o facto de que as novas tecnologias de informação e comunicação têm enormes potencialidades em diversas áreas:

- facilitam o exercício de direitos fundamentais, proporcionando acesso directo à informação e novas modalidades de diálogo social, tanto à escala nacional como regional e local;
- melhoram as condições de participação dos cidadãos na tomada de decisões, abrindo novas dimensões à liberdade de expressão e a todos os direitos de intervenção democrática;
- dão aos órgãos de poder novos instrumentos de relacionamento directo com os cidadãos, reforçando a transparência, prestando novos serviços, contrariando discriminações sociais e regionais;
- viabilizam importantes modalidades de intervenção na esfera internacional, designadamente no mundo lusófono. (Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997, p. 10)

É importante destacar a visibilidade e o alcance que as Tecnologias de Informação e Comunicação já estavam a ganhar em Portugal em 1997, colocando a destaque o exercício dos direitos humanos fundamentais, a intervenção na esfera internacional e, ainda, a instrumentalização das TIC para o bem-estar dos cidadãos portugueses.

A par da sociedade de informação, Andy Hargreaves (2003) afirma que a sociedade do conhecimento processa informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las.

Hargreaves (2003) afirma que “ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento nos dias de hoje”. O autor acrescenta que é dos professores que se espera que construam comunidades de aprendizagem, que criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para inovação, flexibilidade e o compromisso com a transformação. Outro dos papéis assumidos pelo professor é o de combater os problemas criados pelas sociedades do conhecimento e da informação, tais como o consumismo excessivo, a perda de noção de comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres.

Ainda no tópico da sociedade da informação, Bolívar (2007) é da opinião de que a sociedade da informação, em conjunto com as novas tecnologias e a globalização, assim como os efeitos sociais e culturais, está a criar um “nuevo espacio educativo” e um novo modo de mediação cultural (a cibercultura). Bolívar (2007) explica que os alunos vivem num outro ambiente que afeta o modo de processar ideias e informação, assim como o que fazem com esses dados. No entanto, o autor esclarece que a sociedade de informação não é, nem pode ser, uma sociedade de conhecimento em simultâneo, pois isso requer cidadãos capazes de processar, compreender e utilizar de forma crítica a dita informação (p. 32). Esse é o papel da escola e dos professores: o de formar e fomentar pessoas capazes de compreender e discernir a informação que encontram. De acordo com o mesmo Bolívar (2007) a informação não chega a ser conhecimento se não for assimilada, entendida e utilizada de forma responsável e adequada. A educação para a cidadania desempenha um papel importante na formação de cidadãos com uma capacidade crítica e de discernimento sobre o que lê, pois é através do desenvolvimento da autonomia que o cidadão consegue desenvolver o seu sentido crítico.

A relação entre a escola cidadã e a sociedade da informação aprofunda-se através das palavras de García e Rovira (2007) que enaltecem as possibilidades de comunicação e de intercâmbio de informação que a internet oferece, devendo ser aproveitadas pelas escolas. Ambos os autores consideram a necessidade de haverem programas educativos coerentes e bem desenhados de forma a rentabilizar a internet e as TIC como uma ferramenta habitual nas salas de aula. Estes autores ressaltam a preocupação de Bolívar (2007) ao afirmarem que a internet “no puede tener como única finalidad la búsqueda de información” (p. 157), sendo esta também uma oportunidade para os alunos comunicarem com os seus homónimos que vivem em outras realidades, tornando-os conscientes sobre aquilo que se passa em todos os recantos do mundo e mesmo em lugares próximos, contrastando várias informações que provenham de diversas fontes (Bolívar, 2007, p. 157).

Para a autora Isaura Ribeiro (2009), a internet é

um conjunto de meios físicos e programas usados para a circulação da informação. Num conceito genérico, é um conjunto de redes de computadores, interligados pelo mundo inteiro, que falam o mesmo protocolo [...] para que os utilizadores possam usufruir de serviços e comunicação à escala mundial. (p. 132)

O computador, para além da parte lúdica a que está associado, é um instrumento de trabalho muito valioso. Este, segundo a mesma autora, “transformou[-se] numa ferramenta de trabalho, proporcionando (com um simples «clic») a possibilidade de aceder a qualquer tipo de informação, em qualquer parte do mundo, simplesmente eliminando o espaço físico” (p. 132).

Por isso mesmo é essencial que os educadores disponham de alguma flexibilidade para conseguirem inserir, nas suas rotinas, as tecnologias de informação e comunicação, alargando a visão dos educandos, tornando-os cidadãos ativos, pois “pode afirmar-se que as novas tecnologias permitem aos utilizadores [...] actuar, escolher a forma de participação, passando assim, da simples difusão passiva de informações, como, por exemplo, acontece com a televisão, «a caixa que mudou o mundo», para a possibilidade da interactividade” (Ribeiro, 2009, p. 132).

No quotidiano da sala de aula o computador não deve ser utilizado como apenas mais um espaço ou zona. Este deve ser utilizado como utensílio de pesquisa de conteúdos, jogos pedagógicos, leitura e escrita. Assim sendo, “o computador deve estar inserido em actividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar ou desenvolver noções espaciais” (Ribeiro, 2009, p. 136). Deste modo, deveria haver um

facilitismo no acesso à informática, pois, segundo a mesma autora este “deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas o aluno deve poder usufruir de educação que, no momento actual, inclua, no mínimo, uma «alfabetização tecnológica»” (p. 136). A mesma autora defende que as tecnologias de informação e comunicação possibilitam “que o professor faça da informática uma ferramenta pedagógica apoiando o processo ensino-aprendizagem, ampliando assim os limites das disciplinas para conviverem com a evolução do pensamento e da tecnologia e, conseqüentemente, com a multidisciplinaridade” (p. 135).

Essa alfabetização tecnológica insere-se na sociedade da informação, pois “somos hoje a Sociedade da Informação, tendo em nossas mãos uma infinidade de soluções digitais cada vez mais surpreendentes e poderosas” (Ribeiro, 2009, p. 133), surgindo, de acordo com a autora, um novo ideal de Homem, aquele que está permanentemente informado.

Nesse estado de permanência informada, Fonseca (2013) enuncia que “a sociedade global e de informação do século XXI impõe à escola novos desafios e novas exigências”, exigindo às escolas e à “comunidade escolar a organização da escola como instituição cidadã vocacionada para o desenvolvimento dos alunos cidadãos ativos, capazes de responder aos desafios da sociedade globalizada” (p. 10).

Aprontando, até ao século XXI predominou a ideia do cidadão enquanto membro de uma determinada comunidade com direitos e deveres. Por isso mesmo, na sociedade de informação e tecnológica do século XXI, conjuntamente com esta definição clássica surge uma nova noção de cidadania, referida por Patrocínio (2008), “ciber-cidadania”. Trata-se de uma designação popularizada para o cidadão da sociedade tecnológica digital que foi utilizada pela primeira vez em 1992 por Hauben, um investigador na *Columbia University*, Nova Iorque, que a definia como uma entidade ou pessoa ativamente envolvida em comunidades *online*, assim como um utilizador ávido da internet. Para a sociedade do século XXI, a sociedade de informação globalizada, é necessário algo mais que uma escola cidadã. Para dar resposta aos ciber-cidadãos, seria necessário algo como uma escola ciber-cidadã, que ajude a formar os alunos a lidar com a cada vez mais presente ciber-cidadania, moldando alunos críticos, autónomos e responsáveis para um uso literato das novas tecnologias, daí a necessidade de uma educação para valores associada à ciber-cidadania.

2.2. Que valores para a escola ciber-cidadã e sociedade de informação?

Existe uma pertinência de uma educação para valores aliada a uma sociedade globalizada e ciber-cidadã do século XXI, mas falta questionar que valores para esta sociedade. A palavra “valor” deriva etimologicamente do termo grego *axi*, que significa vulgar, estimar, apreciar, ou seja, aquilo que vale alguma coisa e tem merecimento. O Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2013) refere que valor “é aquilo que é valioso, que tem grande interesse e que é de grande qualidade”.

Segundo António Bolívar (1992), citado por Fonseca (2011), “[...] os valores aparecem como estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só ordenar, interpretar os fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de orientar-se nela” (p. 71). Ou seja, os valores permitem ao Homem uma interpretação da realidade, uma construção e organização de conhecimento adquirido. Através dessa aquisição o Homem vai construir a sua identidade como “pessoa” e afirmar-se ou não como singularidade na sua sociedade, definindo-o assim como ser social e singular.

De acordo com Fonseca (2011), a “finalidade da educação é formar a “pessoa” e esta só é efectivamente quando é um ser autónomo, responsável, que vive e interage com o outro no seio da sua sociedade” (p. 70). A sociedade, de acordo com Quintana (cit. por Fonseca, 2011, p. 70) “[...] constitui o caldo de cultivo dos valores no indivíduo”, sendo que a educação, “ao ser um processo social, organizado e desenvolvido pela sociedade para integrar os indivíduos no seu seio, assume um carácter axiológico” (Fonseca, 2011, p. 70). Esse desenvolvimento da educação pela sociedade implica que esta receba influências pelo seu meio, sejam essas influências informações ou evoluções do percurso da humanidade e do ser-se cidadão. Hoje, na contemporaneidade, encontramos-nos na sociedade da informação, e esta acarreta novas mutações educativas.

Ao aprofundar as questões das implicações da Sociedade da Informação, o Livro Verde para a Sociedade da Informação (1997) esclarece que a “sociedade da informação decorre das grandes transformações em curso resultantes das novas tecnologias de informação [e comunicação]” (p. 89), afirmando que há um enorme potencial para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar dos cidadãos. Contudo, existem riscos como a info-exclusão, falta de privacidade, roubo de dados pessoais, etc.

Os benefícios sumariam-se à escola de toda a sociedade, pois em praticamente todos os domínios podemos constatar que o presente e o futuro continuará a ser baseado em redes globais de multimédia, urgindo por alterações culturais e no sistema educacional. No que se refere à educação e à formação,

as novas tecnologias possibilitam a passagem do ensino tradicional para a autoaprendizagem permanente, baseada largamente na descoberta interactiva multimédia, desde os primeiros anos de vida da criança, alterando-se o papel do professor tradicional, de apresentador da informação para guia de acesso à informação. (Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997, p. 90)

Também através da fomentação da multiculturalidade, pode-se explorar outras culturas facilmente através das TIC, assim como existe uma facilitação da aprendizagem de novas línguas através de programas de tradução. Para potenciar estes desenvolvimentos, é necessário que os cidadãos estejam aptos no que diz respeito à literacia digital. Senão, de acordo com o Livro Verde (1997),

corre-se o risco da bipolarização da sociedade entre os “info-ricos” e os “info-pobres”, os que têm acesso à Sociedade da Informação e os que não a têm, e que, por esse motivo, sofrem uma significativa deterioração da qualidade de vida. (p. 92)

Este fenómeno não atinge apenas as camadas mais baixas e desqualificadas da sociedade, mas atravessa-a longitudinalmente, seja por fobia ou por simples impreparação dos cidadãos iletrados digitalmente. Daí surgir a necessidade da noção de “ciber-cidadania” utilizada como estratégia pedagógica. No século XXI, e atendendo que estamos na sociedade global, existe a necessidade de uma noção de “ciber-cidadão”. Atendendo que é ao que este relatório se reporta não iremos utilizar a definição clássica, mas sim como estratégia recorrendo às TIC para promover a educação para a cidadania, nomeadamente o multiculturalismo, valores e a preparação dos alunos para uma utilização ética e responsável das TIC. A forma de lidar com esta nova noção passa pela escola, pela ciber-escola cidadã, cujos professores têm a responsabilidade de formar cidadãos, cimentando neles os valores da autonomia, responsabilidade e justiça aliando-os a estratégias que envolvem as TIC.

García e Rovira (2007) afirmam que a derradeira finalidade da educação em valores é “ayudar a los chicos y chicas a aprender a vivir” (p. 16), defendendo que os humanos necessitam de adotar uma forma de vida que seja possível sustentar e que realmente queiramos. Fonseca (2011) entende a educação de valores como um processo que está associado à endoutrinação dos valores, à transmissão da tabela de valores axiológica já existente. Fonseca (2011)

defende também uma educação *para* valores, sendo que “a preposição *para* indica, entre outros sentidos, a causa e o motivo da educação” (p. 94), compreendendo, assim, a educação *para* valores como “o processo que promove o conhecimento, a experiência dos valores e o desenvolvimento do raciocínio e de uma consciência moral autónoma” (p. 94). Josélia Fonseca sustenta ainda a educação *para* valores é a que melhor pode responder às necessidades e exigências da sociedade atual, da sociedade da informação globalizada do século XXI.

Mas que valores para a escola ciber-cidadã e para a sociedade da informação? Tendo em vista o objetivo do desenvolvimento e educação moral dos alunos, consideramos pertinentes os três valores cardeais enumerados por Fonseca (2011): a autonomia, a responsabilidade e a justiça. Estes valores têm a denominação de “cardeais” porque, segundo a autora, esta expressão é utilizada para exprimir o rumo e as finalidades do processo educativo moral.

Todo o acto educativo tem como finalidade promover o desenvolvimento da “pessoa” e a sua inserção na sociedade. Na verdade, seria mais correcto afirmar que a grande finalidade educativa consiste na formação da “pessoa”, pois a sua integração na sociedade é uma condição *sine qua non* dessa formação. (Fonseca, 2011, p. 83)

A “pessoa”, de acordo com a autora, é, “na sua essência, um ser social que se constrói enquanto identidade única e irrepetível no seio da comunidade” (Fonseca, 2011, p. 83). E é a pessoa quem tem de reconhecer os outros como seres autónomos, justos, responsáveis e independentes.

O primeiro dos valores, a autonomia, é referido, de acordo com Fonseca (2011), como reportando-se “à dimensão ética do mesmo, isto é, a autonomia como característica exclusivamente humana, que decorre da sua natureza racional” (p. 83). Foi Kant (cit. por Fonseca, 2011, p. 83) quem primeiramente entendeu a autonomia como a independência do homem face às leis da natureza.

Numa outra perspetiva concordante, Patrão-Neves (cit. por Fonseca, 2011, p. 83-84) considera a autonomia como “traço dominante da identidade do próprio homem e fundamento da sua identidade”, como elemento “indispensável para a constituição da pessoa como individualidade racional e livre”.

A autonomia, deste modo, assume uma determinada importância no desenvolvimento e percurso educativo das crianças, Fonseca (2011) considera

a afirmação da autonomia como pilar educativo que abre a educação a um personalismo, no sentido em que prepara o homem para, no seio da sua comunidade, se reconhecer como um fim em si mesmo, e não como um meio ao serviço da comunidade, e de respeitar o outro também como um fim. (p. 84)

A mesma autora reporta que o conceito de autonomia aplicado à educação é, “não só preparar as pessoas para assumirem a sua “dignidade incondicionada” e para aceitarem os outros enquanto tal, mas também para o reconhecimento da moral e do sistema normativo como meio de garantir essa dignidade” (p. 84). Portanto, fica assim validada a importância da autonomia na educação.

O segundo valor cardeal enumerado por Fonseca (2011) é o da responsabilidade, valor este que ao longo da história da filosofia foi concebido “como decorrente da liberdade da pessoa, como consequência da sua acção”, ou seja, “ser responsável consistia em ser imputável pelos seus actos”. No entanto mais tarde, com a filosofia jonassiana, surge a ética da responsabilidade jonassiana que afirma que,

mais do que *dever* responder pelas suas acções no presente, o homem tem o *poder* de determinar e escolher a vida no futuro. Para Jonas, a responsabilidade implica poder, o homem tem o poder de agir de forma a garantir a vida e o respeito pelo “outro” (ser humano ou natureza) no presente e no futuro. Na filosofia jonassiana, poder significa saber. (Fonseca, 2011, p. 87)

Assim sendo, há um apelo ao homem para a reflexão sobre a sua acção e sobre as implicações da mesma. E é na educação que a concepção de responsabilidade de Jonas assume-se como princípio, pois, de acordo com Fonseca (2011), há a necessidade de formar o homem para o conhecimento e domínio da técnica, mas também para a reflexão sobre a sua acção e as repercussões que esta possa ter na sua vivência (p. 87). De acordo com a autora, a responsabilidade de Jonas implica que o homem “domine conhecimentos que lhe permitam compreender o apelo dos outros, agir em conformidade com o bem e respeitando os outros, criando as condições necessárias para uma vida em comum com os outros” (p. 87). Em forma de resumo, é possível afirmar que sem responsabilidade não é possível a existência de vida em comunidade, daí validando-se a importância que a responsabilidade assume no processo educativo.

O terceiro e último dos valores cardeais, de acordo com Josélia Fonseca (2011), é a justiça que foi, desde a sua origem, “considerada como um valor supremo que conjuga vários valores morais em prol do bem da pessoa na realidade social” (p. 88). Enquanto que Platão, de acordo

com Fonseca (2011), definia a justiça “como uma virtude universal, que articula diferentes virtudes (temperança, prudência e fortaleza)” e subjuga “as distintas partes da alma e as diferentes classes sociais à harmonia da *polis*” (p. 88), no século XX, com o surgimento da sociedade democrática moderna, a concepção de justiça passava a assumir-se como “valor supremo que, no seio da comunidade, garante direitos de igualdade” (p. 88).

Uma outra concepção de justiça é proporcionada por John Rawls (cit. por Fonseca, 2011, p. 88), que concebe a justiça

como um valor chave que articula três outros valores: a liberdade, a igualdade e a cooperação. De acordo com o filósofo, através desta articulação estão reunidas as condições para que todas as pessoas possam igualmente ser, possam realizar-se enquanto pessoas. (p. 88)

Partilho da concepção de Fonseca (2011) quando esta reconhece que entre a justiça, a autonomia e a responsabilidade existe “uma relação indissociável” (p. 89), acrescentando que “a justiça só pode existir quando incorpora a autonomia e responsabilidade humanas”, assim como “a justiça sem autonomia é vazia, na medida em que ela existe para garantir e mediar a convivência das liberdades individuais” e “sem a responsabilidade, a justiça perde sentido, pois [...] a responsabilidade é um garante das relações interpessoais e a justiça zela para que haja uma vida social cooperante” (p. 89).

Uma das formas em que é possível potenciar o desenvolvimento da pessoa enquanto cidadã é através da escola e através da educação, pois “a autonomia, a responsabilidade e a justiça são pertinentemente as estruturas de toda a educação e [...] que visa preparar a pessoa para a vida democrática no mundo globalizado, onde impera a pluralidade de valores” (Fonseca, 2011, p. 89).

São estes três valores que podem orientar a educação adaptada ao século XXI que, para além de responderem às exigências dos quatro pilares do conhecimento mencionados no Relatório da Unesco (2003), interligam-se com os valores necessários para um desenvolvimento sustentável da ciber-cidadania.

2.3. Que estratégias de educação para a cidadania na era da informação?

Antes de explorar estratégias de educação para a cidadania na era da informação globalizada, importa primeiro esclarecer o que é a educação para a cidadania. A Direção-Geral da Educação (DGE) lançou em 2013 um documento intitulado “Educação para a Cidadania –

linhas orientadoras”, em que especificava e definia uma educação para a cidadania adaptada ao currículo e ensino português.

A DGE (2013) considera que a prática da cidadania “constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade” (p. 1), acrescentando que o exercício da cidadania implica uma tomada de consciência que deverá acompanhar as dinâmicas de intervenção e transformação social. Surge ainda a noção, por parte da DGE (2013), de que a cidadania “traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (p. 1).

Aplicando esta noção ao processo educativo, a DGE (2013) apresenta que a educação para a cidadania “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”, ou seja, esta educação completa a visão de cidadania da Direção-Geral da Educação.

Numa outra perspetiva, Araújo (2008) define a educação para a cidadania como “educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres, pois consideramos importante que os alunos estejam conscientes dos seus direitos mas também conscientes das suas responsabilidades enquanto cidadãos” (p. 90). Para Leite e Rodrigues (cit. por Araújo, 2008, p. 91)

a educação para a cidadania representa mais do que a educação cívica, a educação para a civilidade ou para a participação política. A educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a interação num contexto comum, sendo a escola apenas um dos múltiplos lugares onde essa interação acontece.

Araújo (2008), seguindo a mesma linha de orientação de Perrenoud (cit. por Araújo, 2008, p. 91), esclarece que

no campo da educação para a cidadania, bem mais além da simples instrução cívica. Trata-se, não apenas de valores e de saberes, mas de competências, logo de uma formação, ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola e fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida.

Assim, Araújo (2008) afirma uma educação para a cidadania que “deve preocupar-se com o civismo dos cidadãos ao educar os alunos para uma intervenção cívica, pois o civismo é um

direito e simultaneamente é um dever dos cidadãos, mas a cidadania não se resume a um conjunto de direitos e de deveres” (p. 91). Para Martins e Mogarro (2010), a educação para a cidadania tem sido “uma preocupação dos pedagogos e dos sistemas educativos através dos tempos, refletindo-se numa preocupação em educar para os costumes, atitudes, posturas e relações com os outros, com Deus e o mundo” (p. 186).

Martins e Mogarro (2010) justificam a educação para a cidadania na sociedade atual apresentando determinados paradoxos que a educação tem que enfrentar no século XXI: o primeiro deles traduz-se na constatação da “necessidade de nos relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogêneo, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e colectiva” (p. 191). O segundo, relacionado com as tecnologias de informação e comunicação, justifica que estas proporcionam-nos possibilidades aparentemente ilimitadas, permitindo eliminar as barreiras espaciais da comunicação, “coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais; e tornaram ainda disponível e facilmente disponível uma enorme quantidade de informação” (p. 191), apesar de, ao mesmo tempo, constatar-se uma razoável dificuldade para a compreender e assimilar. Por fim, o terceiro exemplo traduz-se na verificação de que existe “um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas” (p. 191), como o tráfico de seres humanos, escravatura, xenofobia e violência doméstica, em simultâneo com a ausência de certezas absolutas.

Mas que estratégias poderão ser adotadas para combater os problemas enumerados por Martins e Mogarro? A DGE (2013), no seu documento orientador de uma educação para a cidadania, reflete que “sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário”, ou seja, há um apelo à transversalidade da educação para a cidadania aplicada a todo currículo, assim como está presente o apelo à integração curricular, reclamando que

subjacente a esta conceção educativa, está uma visão integradora de diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que se insere. (DGE, 2013, p. 1-2)

Como sugestão, a DGE enumera algumas estratégias de educação para a cidadania como o “desenvolvimento de projetos e atividades [...] em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade” (p. 2), assim como a possibilidade de as escolas decidirem acerca da sua oferta como disciplina autónoma nos diferentes ciclos do ensino básico. Por fim, a DGE (2013) remata que “a educação para a cidadania pode ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa”, desde que seja em articulação e em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo de escola.

Martins e Mogarro (2010) propõem uma estratégia em

que se concilie uma abordagem socio histórica (promoção do conhecimento e participação nas instituições de carácter social e político da comunidade) com uma abordagem desenvolvimentista (promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, em particular do seu desenvolvimento sociomoral, por ser aquele que mais se relaciona com a capacidade de emitir juízos de valor mais justos e de assumir a responsabilidade pelos próprios actos), para uma educação para e na cidadania eficaz, ética e adequada ao século XXI. (p. 199)

Araújo (2008) defende que para promover uma educação para a cidadania democrática e ativa é necessário que a própria instituição escolar se torne num local privilegiado de participação e de educação para a participação, uma escola democrática para todos, aberta à diversidade e promotora de uma escola multicultural (p. 106). E um dos pressupostos para que a escola e a sala de aula sejam verdadeiramente democráticas “é o reconhecimento de que o professor não está ali para julgar os sentimentos e valores das pessoas mas para ajudar a discussão e a partilha aberta das ideias sobre questões éticas e cívicas” (Marques, cit. por Araújo, 2008, p. 106).

De acordo com Maria Praia (1999), citada por Araújo (2008), o propósito da educação para a cidadania “é alfabetizar eticamente a Pessoa, sendo a ética entendida não como uma metodologia normativa, mas como uma praxis fundamentadora de uma reflexão crítica” (p. 101). Na sua perspetiva sobre a educação para a cidadania e o papel do professor, Araújo (2008) esclarece que o ensino unicamente teórico dos direitos e deveres sociais não tem grande interesse para a vida futura dos alunos, sendo essencial

valorizar questões centrais da vida humana, as experiências significativas actuais, o papel e a implicação pessoal do aluno na construção da sociedade, os conflitos da

sociedade do presente e os desafios de carácter social e pessoal que se colocam aos alunos numa perspectiva de um futuro próximo. (p. 107-108)

Araújo (2008, p. 108) salienta ainda o papel da escola e dos professores de ver os alunos como indivíduos ativos, empenhando-se em experimentar recursos pedagógicos que promovam essa atividade e que estimulem a reflexão sobre o que os rodeia e sobre si próprios.

Para além da reflexão, Araújo (2008) valoriza a integração curricular como uma estratégia de educação para a cidadania, pois esta considera que “dado o seu carácter transversal, a educação para a cidadania poderá ser concretizada através da disseminação dos seus objectivos pelas várias áreas curriculares”, estabelecendo uma forma de integrar a formação cívica dos alunos na formação dita global. Outros autores (Fonseca, 2002; Leite e Rodrigues, 2001), citados por Araújo (2008, p. 104), consideram que o trabalho pedagógico no âmbito da educação para a cidadania será ainda mais válido quanto mais estiver integrado no currículo e quanto menos for encarado como uma disciplina adicional, pois para Leite e Rodrigues (cit. por Araújo, 2008, p. 104), a educação para a cidadania “deverá ser uma área temática que atravesse todas as disciplinas, não fazendo sentido a sua aglutinação em mais uma disciplina, como se de um conteúdo se tratasse”.

Em suma, concordamos com Araújo (2008) quando atesta que “a cidadania não se impõe mas constrói-se, organizando-se e assumindo-se como uma tarefa de formação cívica que o professor deve considerar o próprio cerne da educação, pois esta tarefa é intrínseca ao processo educativo” (p. 104) dos alunos em fase de constituição global da sua personalidade, tendo em conta que a escolha de estratégias e de metodologias realizada pelo professor deverá “assentar na aquisição de conhecimentos e de competências ligados a realidades cívicas do quotidiano de uma sociedade democrática, no sentido de estimular a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade dos alunos” (p. 105). Por esse mesmo motivo somos da opinião de que as melhores estratégias a desenvolver junto das crianças serão as construtivistas. De acordo com Menezes e Campos (1998), as estratégias de exploração reconstrutiva enfatizam a “promoção do desenvolvimento de processos que se supõe estarem implicados na (re)construção activa dos significados pessoais e sociais da cidadania” (p. 93). Através destas abordagens há o reconhecimento da autonomia do sujeito na produção de si próprio, assim como na reconstrução contínua da sua relação com o mundo, o que é uma qualidade necessária ao ciber-cidadão para poder viver como cidadão de plenos direitos na sociedade da informação.

Parte II

Prácticas de Ciber-Cidadania

Capítulo I – Finalidades do Projeto

1.1. Contextos de estágio

Na segunda parte deste relatório de estágio procederemos à exposição e análise de todo o trabalho prático desenvolvido no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo uma componente investigativa acerca das perceções das crianças e profissionais da educação acerca da ciber-cidadania. Será também dado um importante destaque às atividades desenvolvidas para atingir os objetivos propostos e à reflexão sobre as decisões tomadas ao longo deste processo.

A Prática Educativa Supervisionada I, também denominada como PES I, que está diretamente relacionada com o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, ocorreu sob a forma de intervenções realizadas num dos núcleos da EBS Tomás de Borba, com um grupo de crianças do Ensino Pré-Escolar em cooperação com a sua educadora. Por outro lado, a Prática Educativa Supervisionada II, também denominada como PES II, que está diretamente associada com o estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorreu também num outro núcleo da EBS Tomás de Borba, onde as intervenções sucederam-se com a turma do 3.º ano em cooperação com a sua professora.

1.2. Objetivos

De modo a orientar e a definir a forma de abordar a ciber-cidadania em ambos os contextos de estágio, tanto em Educação Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram delineados dois conjuntos de objetivos que nos ajudaram a estruturar e orientar a prática desenvolvida ao longo de todo este percurso. O primeiro dos conjuntos de objetivos diz respeito aos objetivos do projeto, sendo que o segundo conjunto está mais direcionado ao público-alvo, as crianças.

1.2.1. Objetivos de Projeto

- Compreender como desenvolver a educação para a cidadania através das tecnologias de informação e comunicação e de forma integrada;
- Promover, através da literacia digital, o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos autónomos e responsáveis.

1.2.2. Objetivos para as crianças

- (Re)construir valores e atitudes através do uso das tecnologias de informação e comunicação;
- Compreender que o uso das tecnologias de informação e comunicação promove o desenvolvimento da cidadania;
- Conhecer as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos.

1.3. Metodologias

Ao longo dos estágios inseridos no âmbito das unidades curriculares de *Prática Educativa Supervisionada I e II* foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Notas de campo, isto é, o diário de bordo no qual foi anotada toda a informação, que se entendeu pertinente para uma posterior análise. Essa informação consistiu tanto no relato das práticas como para o registo de quaisquer observações relevantes de como os educadores ou professores utilizam o computador na educação para a cidadania. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994),

“as notas de campo [constituem] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (p. 150), conseguindo então “em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (p. 150).

- Observação participante, pois, tal como refere Amendoeira, citado por Correia (2009),

“[na] observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes” (p. 33).

- Registos fotográficos e filmagens;
- Entrevistas e questionários a aplicar de acordo com a especificidades de cada grupo. Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003) enumeram três grandes grupos de métodos de recolha de dados que podem ser utilizados como

fontes de informação nas investigações qualitativas: a observação, o inquérito, que pode ser oral (entrevista) ou escrito (questionário) e, por fim, a análise de documentos. Cabe ao investigador ser o “instrumento” de recolha de dados, sendo que é a ele que compete garantir, através da sua sensibilidade, integridade e conhecimento, a qualidade dos dados, tanto como a sua validade e fiabilidade;

- Análise dos dados recolhidos através de entrevistas e questionários por meio de meta-categorias. De acordo com Fonseca (2011), este tipo de metodologia ajuda a “reduzir e sistematizar a informação, outorgar uma base de orientação e de sentido à multiplicidade de dados recolhidos” (p. 243). Abaixo segue o quadro do sistema:

META-CATEGORIAS	CATEGORIAS
Utilidade do Computador	Diversão
	Fonte de Informação
	Ferramenta Pedagógica-Didática
Utilização do Computador	Regular ou Esporádica
	Acompanhado ou Individualmente
	Conhece os perigos ou desconhece os perigos
Gestão Curricular	Disciplinar
	Integrado
Relação TIC/Cidadania	Proatividade
	Apatia/Passividade

Quadro A – Sistema de Categorias

A primeira das meta-categorias, *Utilidade do Computador*, refere-se ao propósito dado ao computador, dividindo-se em três categorias: *Diversão*; *Fonte de Informação* e *Ferramenta Pedagógica-Didática*. Os dados recolhidos poderão demonstrar uma perspectiva da utilidade do computador como diversão, para efeitos lúdicos, como fonte de informação, para recolha de informação e materiais, e como ferramenta pedagógica-didática, ou seja, como ferramenta de utilidade no processo de ensino-aprendizagem.

A meta-categoria acerca da *Utilização do Computador* refere-se ao tipo de utilização dado ao computador, dividindo-se em três categorias: *Regular ou Esporádico*; *Acompanhado ou Individual* e *Conhece os perigos ou desconhece os perigos*. Ou seja, a utilização poderá ser frequente ou esporádica, acompanhada ou individual, e poderá ser uma utilização através da qual o utilizador está ciente, ou não, dos perigos associados.

A terceira meta-categoria, *Gestão Curricular*, refere-se ao tipo de gestão curricular aplicado pelas profissionais de educação no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, dividindo-se em duas categorias: *Disciplinar* e *Integrado*. A perspetiva disciplinar refere-se a se a gestão curricular aliada às TIC é desenvolvida de forma isolada, na sua área curricular, ou seja, sem a articulação e diálogo integrados promovidos nas diversas áreas curriculares, tratando-se esta integração da segunda categoria.

A quarta e última meta-categoria, *Relação TIC/Cidadania*, refere-se à relação inquestionável entre as tecnologias de informação e comunicação e a educação para a cidadania, dividindo-se em duas categorias: *Proatividade* e *Apatia/Passividade*. A primeira categoria, *Proatividade*, surge como um comportamento ativo de busca autónoma de oportunidades de mudança no espectro da relação entre as tecnologias de informação e comunicação e a cidadania. Enquanto a outra categoria, *Apatia/Passividade*, remete para o contrário, isto é para o facto das novas tecnologias de informação promoverem nos alunos isolamento e dificuldade de interação e comunicação com os outros em tempo real.

Capítulo II – Caraterizar Contextos

Este capítulo será inteiramente dedicado à exploração e caraterização dos contextos de intervenção no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, designadamente o de Educação Pré-Escolar e o de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos os contextos serão caraterizados através de descrições contextualizadas do meio, escola, sala e grupo de crianças.

O objetivo desta caraterização de contextos é o de situar a prática educativa desenvolvida, de modo a proporcionar um ambiente e uma aprendizagem significativa para ambos os grupos de crianças.

2.1. Educação Pré-Escolar

A intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar, tal como foi referido anteriormente no capítulo I desta parte, teve lugar numa das salas de ensino pré-escolar das escolas-núcleo da EBS Tomás de Borba que, por motivos de confidencialidade, não será referido o nome da instituição.

2.1.1. Meio

O meio em que a escola se insere é um elemento importante para o desenvolvimento da criança, tal como refere Formosinho (1998) as crianças “pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (p. 82).

Esta instituição situa-se na freguesia de São Mateus, pertencendo a uma zona que é um curato da mesma. A freguesia encontra-se rodeada pelas freguesias da Terra Chã, de São Bartolomeu e São Pedro. Em termos geográficos, esta freguesia situa-se a 5 km de Angra do Heroísmo e tem uma área de aproximadamente 6,29 km².

A freguesia de São Mateus em termos históricos assumiu um papel importante na defesa da ilha tendo sido construídos oito fortes, dos quais apenas dois ainda se mantêm em perfeito estado de conservação, sendo eles o Forte do Negro e o Forte Grande. O aspeto histórico e cultural da freguesia é passível de ser explorado através da área de Conhecimento do Mundo, onde surge a relevância do património e história imediata da freguesia, assim como o impacto e significância que esta possa ter junto das crianças. Há cerca de duas décadas esta freguesia tinha como atividades económicas predominantes a pesca e a caça à baleia. Atualmente, as atividades económicas predominantes são a atividade piscatória e o comércio. A partir disto foi possível conceber e desenvolver junto das crianças atividades que promovessem a

consciencialização ambiental, designadamente quanto à poluição marítima. Contudo, um elevado número de habitantes desenvolve as suas atividades profissionais fora da freguesia de São Mateus da Calheta, com predominância na cidade de Angra do Heroísmo.

Para além das atividades mencionadas, importa referir que nesta freguesia existe uma prática de agricultura não tanto como atividade profissional, mas para consumo familiar, dada a atual conjuntura económica. Este facto contribuiu imenso para um projeto de dimensão comunitária escolar que apelou à colaboração dos pais e familiares do grupo de crianças, nomeadamente quanto ao desenvolvimento de uma horta escolar.

2.1.2. Escola

A instituição, o edifício, os recursos humanos e materiais são aspetos fulcrais uma vez que “o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo – em que a criança se relaciona com as outras crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 39), englobando a criança num meio social muito mais vasto.

Esta instituição é um estabelecimento de ensino público, que funciona numa edificação do tipo “Plano dos Centenários”, formando Conselho de Núcleo com outra escola pertencente a esta freguesia. Esta escola está também integrada enquanto núcleo na Unidade Orgânica EBS Tomás de Borba.

Esta escola, no momento da Prática Educativa Supervisionada I, era frequentada por 38 crianças, 20 crianças que estão distribuídas pelas duas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 18 na sala de Educação Pré-Escolar. Além das crianças, a escola conta com duas professoras do 1º CEB, uma educadora e duas assistentes operacionais.

O edifício é composto por três salas de aula, cinco casas de banho para as crianças (das quais uma está adaptada a crianças com deficiência e outra adaptada para as crianças do Ensino Pré-Escolar), duas casas de banho para adultos, dois balneários, cozinha, refeitório, sala de professores e sala de recursos.

No espaço circundante é possível encontrar um campo de futebol em cimento (o qual é utilizado para a prática da atividade física e motora), um parque infantil e um alpendre (espaços utilizados para o recreio). Há ainda um grande espaço verde mais que suficiente, que foi utilizado para a construção uma horta biológica, um projeto realizado com as crianças. A

escola não possui um ginásio, daí que deste modo, quando chove, as atividades físicas e motoras são realizadas no alpendre. Caso as condições não sejam favoráveis, as atividades são adiadas.

Para além de todas as valências acima enunciadas, há ainda uma sala com diversos materiais reservados para uso na prática de atividade física, tanto por parte da Educação Pré-Escolar como da parte do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A falta de um ginásio é limitadora, no sentido em que a prática de expressão motora esteve constantemente dependente das condições meteorológicas, forçando, de certa forma, alterações às planificações semanais sempre que as condições o exigissem. O espaço exterior também era convidativo à realização de atividades ao ar livre, desde jogos e atividades.

Face às valências enumeradas, apenas algumas delas foram mais-valias para este projeto, nomeadamente o espaço verde onde foi possível desenvolver uma horta escolar que apelou ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade das crianças através da distribuição de tarefas e cargos associados à manutenção da horta. Ainda quanto ao exterior da escola, este potenciou diversas atividades no seu exterior como uma atividade de *Geocaching* e ainda outras atividades de “caça ao tesouro” com o objetivo de desenvolverem o espírito cooperativo entre a comunidade escolar.

2.1.3. Sala

2.1.3.1. Organização do Espaço

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), para promover a transversalidade dos diferentes domínios e respetivos conteúdos deverá dar-se relevância à Organização do Ambiente Educativo, uma vez que o fator “ambiente tem um grande efeito sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis” (Saracho & Spodek, 1998, p. 104), pelo que a organização do ambiente educativo deverá ser pensada, refletida e organizada de forma a “promover vivências e experiências educativas que deem sentido aos diferentes conteúdos” (Ministério da Educação, 1997, p. 49).

Após uma observação inicial é possível constatar que a docente desta sala não regia o seu trabalho sob um único modelo pedagógico, ou seja, a profissional procurava rentabilizar vários modelos pedagógicos, designadamente os instrumentos que achava mais significativos e benéficos para a sua prática educativa. Um dos modelos pedagógicos mais presente na respetiva sala era associado ao do Movimento da Escola Moderna, no que respeita aos

instrumentos de organização e gestão do grupo e na Pedagogia de Projeto, cujo objetivo era colocar em primeiro plano os interesses das crianças e rentabilizá-los para o desenvolvimento de conteúdos.

De acordo com González (1999), que por sua vez cita a maioria das revistas “Escola Moderna”, este modelo de ensino pode ser definido como uma

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

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

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

Este modelo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna, consiste numa pedagogia de cooperação educativa e de desenvolvimento da autonomia dos alunos. Sob este modelo tanto os alunos como os docentes desempenham um papel interventivo nas aprendizagens, o que por sua vez significa que ambos discutem atividades e propõem projetos a desenvolver nas diferentes áreas curriculares, tendo sempre como base as necessidades e curiosidades dos alunos.

Apesar desta forte interação entre docente e aluno, importa referir que o docente não pode ser permissivo ao ponto de perder controlo sobre os seus alunos, devendo este procurar estimular um sentido de ordem ou orientação junto dos alunos. O iniciar de atividades com base nos interesses das crianças permite às mesmas alcançar e realizar aprendizagens significativas, cabendo ao docente da sala estimular junto das crianças as aprendizagens que esta vá necessitando. A cooperação é vista aqui, não só no caso da entreatajuda para a realização de

atividades (em termos intelectivos), como também no caso do desenvolvimento social, ajudando os colegas a tomar decisões ou a perceber certos comportamentos, entre outras. Apesar do desenvolvimento desta autonomia junto dos alunos, o docente deve sempre orientar o trabalho destes no tempo de estudo autónomo, bem como na execução das restantes atividades, uma vez que estas são planificadas e também avaliadas com as crianças.

Compreendemos a opção da educadora cooperante por este tipo de instrumentos, devido ao facto que estes promovem e facilitam o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos, pois as crianças além de escolherem as suas tarefas, também são responsáveis por estas. Importa destacar o interesse e motivação das crianças de forma a orientar o seu processo de ensino aprendizagem, respondendo às suas curiosidades e necessidades educativas. A criança é o centro da ação educativa, pois é através desta que o educador organiza, orienta e ensina os saberes numa perspetiva construtiva.

Complementamos ainda que, deste modo, todo o educador deverá ser um educador reflexivo, na medida em que este deverá estar em constante espírito de investigação e de formação contínua sobre a ação educativa, melhorando continuamente a sua prática.

A organização do espaço tem como critérios a segurança e a autonomia dos alunos, assim como a flexibilidade do espaço face às situações que surjam. A sala encontra-se organizada por áreas de trabalho dispostas numa organização lógica de funcionamento (espaço de concentração e orientação *versus* espaço de exploração e atividades lúdicas). Assim, essa intencionalidade tem como intuito proporcionar oportunidades de descoberta e de realização de atividades em simultâneo.

De modo a promover a autonomia, os alunos têm um fácil acesso aos materiais e espaços existentes. Relativamente à segurança, a disposição da sala garante um fácil e rápido acesso às saídas, assim como os materiais existentes na sala de aula respeitam as normas de segurança para materiais infantis.

Os espaços reservados às várias áreas estão bem definidos através de uma delimitação feita recorrendo à utilização do mobiliário existente, assim como a etiquetagem dos espaços com o auxílio de imagens com legendas, permitindo à criança o desenvolvimento da competência de leitura na área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Existem na sala as seguintes áreas: área do acolhimento, área de biblioteca, área de computador com acesso à internet e uso do quadro e mesa interativa, área da casinha, área da garagem, área de matemática, área de

iniciação à leitura e escrita e a área de jogos. Para melhor gestão de cada área, há um número máximo predefinido de crianças por cada zona de modo a promover um bom funcionamento dos espaços. A organização da sala propicia um bom funcionamento das atividades, assim como a sua gestão, pois está organizada de modo a que todas as áreas estejam perfeitamente visíveis contribuindo para uma fácil gestão e apoio às crianças.

De uma forma geral, este espaço potenciou o desenvolvimento deste projeto, nomeadamente no sentido em que permitiu o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos, pois estes tinham um fácil acesso aos materiais que necessitavam, assim como aos diferentes espaços que utilizavam. A organização da sala permitia também o desenvolvimento de outros valores, como por exemplo a justiça, nomeadamente quando as crianças sentiam-se injustiçadas pelo facto de alguns colegas não respeitarem o número de crianças por área, o que os levava a gerirem entre si autonomamente uma solução para esse problema. Outros exemplos são o da partilha, que era possível observar quando as crianças partilhavam materiais ou áreas, a cooperação, pelo simples facto de as crianças se entreajudarem na realização de atividades e, por fim, ao desenvolvimento de atitudes como o respeito, pois demonstravam respeito pelos materiais presentes na sala de aula. Apesar de não haver uma estimulação direta à ciber-cidadania, existem aqui exemplos de cidadania e estando estas crianças a desenvolverem-se em futuros cidadãos, tem toda a sua pertinência.

2.1.3.2. Organização do Tempo

Relativamente à organização do tempo, esta é formada de acordo com o horário estipulado pela Unidade Orgânica da EBS Tomás de Borba, ou seja, existe um horário em que de segunda a sexta-feira a escola funciona entre as 9 e 15 horas, havendo um intervalo de 1h para almoço entre as 12h30 e as 13h30. Este é o horário aplicável a todas as salas de Educação Pré-Escolar da Unidade Orgânica da EBS Tomás de Borba.

Neste grupo de Educação Pré-Escolar da freguesia de São Mateus existem as seguintes rotinas diárias: o acolhimento, a hora do conto, reflexões, trabalho orientado e trabalho autónomo.

No acolhimento, inicialmente, contam como foi o fim-de-semana (caso seja 2.^a feira) ou as novidades do dia ou dias anteriores. Depois segue-se uma série de atividades como:

- Sorteio para a escolha do chefe;
- Registo de presenças e faltas;
- Registo do tempo;

- Registo do dia num calendário mensal.

Após cada intervalo, o grupo é reunido, como forma de retorno à calma, antes de se dar início às atividades seguintes. Para além destas rotinas diárias, o grupo têm como rotinas semanais:

- Educação Física na 3.^a feira, das 9h45 às 10h30;
- Hora do Conto, todos os dias, após a hora de almoço;
- Inglês na 4.^a feira, das 13h30 às 15h00;
- Expressão Musical na 6.^a feira.

Das rotinas anteriormente mencionadas, importa referir que a aula de Educação Física e a Hora do Conto são da responsabilidade dos educadores. A aula de Inglês é da responsabilidade de um professor externo da Unidade Orgânica. O projeto da “Hora do Conto” surge através de uma parceria com a seção Infanto-Juvenil da Biblioteca de Angra do Heroísmo, que fornece à sala livros variados.

Aquando da intervenção pedagógica no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, importa mencionar que todo o grupo de crianças já havia assimilado toda a rotina semanal, sendo os seus momentos e atividades apreciados e aguardados pelas crianças nos respetivos dias. Assim como o acolhimento diário serviu o propósito de convidar as crianças para se expressarem oralmente e desenvolverem algumas noções matemáticas, como a contagem e agrupamento.

Este tipo de rotina surge como vital para que as crianças desenvolvam o sentido de continuidade e relações temporais, sendo importante a transmissão de segurança para as mesmas nesta fase de desenvolvimento cognitivo. De uma forma geral, estas rotinas colaboraram para a promoção da cidadania e ciber-cidadania com maior foco para a Hora do Conto, momento que se procurou revolucionar ao transportá-lo de um formato “real” para um formato “virtual”, explorando e direcionando-o para textos e histórias diretamente relacionados com a construção de uma educação para a cidadania.

2.1.4. Grupo de Crianças

Este grupo de crianças do ensino Pré-Escolar é constituído por dezoito elementos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo nove do sexo masculino e nove do sexo feminino. Este grupo de crianças é um grupo heterogéneo, não só em relação à idade, como também ao nível de desenvolvimento cognitivo.

Em relação à **Área de Formação Pessoal e Social** o grupo encontra-se numa fase onde predominam alguns conflitos interpessoais, característicos desta faixa etária, necessitando da intervenção do adulto como mediador na resolução de certos conflitos. Apresentam algumas dificuldades em compreender e cumprir com as regras da sala.

Algumas crianças demonstram nesta área algumas carências afetivas e de autoestima com necessidade de chamar a atenção com, por vezes, atitudes menos próprias. Apresentam ainda um défice de atenção/concentração e desmotivação pelas aprendizagens.

Existe ainda uma criança excessivamente imatura e egocêntrica que não consegue partilhar materiais nem brinquedos, sendo esta uma característica também apropriada a esta idade, mas que deverá ser abordada ou trabalhada. Esta criança origina também momentos de birras e de algum choro. Por outro lado, há uma criança que apresenta muita dificuldade em estar quieta, à exceção de curtos espaços de tempo, e sente a necessidade de estar constantemente a chamar a atenção dos adultos presentes na sala.

Por fim, há uma criança em que é possível observar uma imaturidade global no seu desenvolvimento, com acentuada preocupação ao nível da socialização. No recreio, está sempre ao pé de um adulto e na sala brinca geralmente sozinho, embora nos diálogos em grande grupo já participe com pouca conversação. Algumas crianças têm dificuldades em concentrar-se nos trabalhos e em diálogos mais longos, bem como em esperar pela sua vez. A gestão de conflitos necessita frequentemente de orientação por parte do adulto. O grupo conhece as regras, contudo, algumas crianças demonstram dificuldades no seu cumprimento, sobretudo as mais jovens. Isto é normal, pois prende-se ao facto do desenvolvimento da maturidade da criança ainda não ser suficiente.

Relativamente à autonomia, trata-se de um grupo que já escolhe sozinho as atividades a realizar e os amigos com quem prefere brincar. Vão sozinhos à casa de banho, localizam áreas, lugares e materiais dentro e fora da sala em função dos seus interesses e necessidades. Por outro lado, trata-se de um grupo de crianças que necessita de uma atenção mais individualizada durante a concretização das atividades, característico de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar.

No geral, a maioria já consegue identificar as suas responsabilidades quando é eleito chefe e demonstra orgulho no desempenho desse cargo, pois aos olhos da criança esta torna-se especial devido à sua responsabilidade assumida perante o grupo. Trata-se de um grupo que

quando lhes é solicitado, gosta de sugerir atividades ou dar ideias para realizar um determinado trabalho.

Neste grupo é possível identificar cinco crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo duas delas diagnosticadas com dificuldades nas diversas áreas de desenvolvimento. Uma criança com graves problemas de comportamento que é muito irrequieto, impulsivo, baba-se com frequência e possui pouco poder de concentração e atenção. Esta criança encontra-se em fase de avaliação. Existem ainda mais duas crianças, uma com seis e outra com cinco anos de idade, que apresenta dificuldades de aprendizagem, linguagem, concentração e memória. Após a conclusão dos Relatórios Técnicos Pedagógicos foi recomendado que estes dois alunos estivessem inseridos em medidas educativas de Apoio Educativo Individual. Contudo, no final do ano letivo, os alunos serão reavaliados.

No **Domínio da Expressão Motora** as crianças encontram-se numa fase de desenvolvimento adequada à sua faixa etária, ao nível das habilidades motoras fundamentais, designadamente nas habilidades motoras de locomoção e de manipulação, pois já alcançam os objetivos propostos nas Metas de Aprendizagem. No entanto, existe no grupo uma criança com 5 anos de idade que apresenta problemas graves neste domínio, tal como subir e descer uma escada alternando os pés, saltar a pé coxinho, andar na ponta dos pés e nos calcanhares. Na motricidade fina, esta criança tem dificuldades em manusear a tesoura de modo a que funcione, e segura o lápis com o punho fechado. A situação desta criança não se enquadra no espectro normal de desenvolvimento da criança, mas isso poderá estar ou está relacionado com o facto de esta criança ter necessidades educativas especiais.

Na **Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** o grupo apresenta muitas fragilidades, nomeadamente ao nível da oralidade. Salientamos a pobreza de vocabulário, a memória (de curto prazo resultante da falta de atenção), compreensão de questões mais longas e lentidão no processamento de informação. Utilizam um vocabulário reduzido na descrição de imagens e no contar de uma história simples. As crianças da faixa etária dos cinco anos são, sem dúvida, as que apresentam mais dificuldades, pois cinco crianças num grupo de oito, frequentam sessões de terapia da fala o que não é comum com essas idades.

Existem três alunos que apresentam uma Perturbação Fonológica associado a um ligeiro atraso do desenvolvimento da linguagem. Um aluno foi diagnosticado com nódulos vocais, daí que a terapeuta tenha orientado a educadora para relembrar ao aluno que não deve falar excessivamente alto de modo a evitar episódios de disfonia e afonia.

Na linguagem escrita, um aluno apresenta um fraco desempenho nesta área. Revela dificuldades na memória auditiva (pseudopalavras), nos plurais, na compreensão oral de mensagens transmitidas em histórias e também em identificar palavras que iniciem ou terminem com o mesmo som. Isto não é normal para a sua idade, mas prende-se com o facto de esta criança ter necessidades educativas especiais.

Quanto à **Área da Matemática**, o grupo apresenta dificuldades essencialmente com o parâmetro relacionado com Relações Temporais. Todos nomeiam os dias da semana, no entanto, o grupo tem dificuldade em situar estes dias no calendário semanal.

Dois alunos do grupo identificam imagens segundo os critérios: tamanho e cor, têm a noção de “em cima/em baixo”; “à frente/atrás”; “dentro/fora” na observação de objetos ou imagens. Porém, apresentam dificuldades em adquirir conceitos mais complexos relacionados com as características físicas dos objetos, pessoas e acontecimentos.

No que concerne ao **Domínio da Expressão Plástica** relativamente ao nível do desenho, uma criança do grupo encontra-se na fase da garatuja. Preenche toda a folha, variando os seus movimentos, usando cores diferentes, traçando linhas horizontais, verticais ou circulares. Esta situação não é normal e carece de uma maior atenção por parte dos profissionais da educação em desenvolver este aspeto.

Algumas crianças, nomeadamente as mais novas, ainda não conseguem preencher a folha ou desenho dentro dos limites dispostos, o que é comum, mas que deve ser desenvolvido. Contudo, existem crianças com cinco anos de idade que já conseguem colorir ou preencher folhas dentro dos limites estipulados, excedendo expectativas.

No **Domínio da Expressão Dramática** todas as crianças demonstram prazer em atividades de jogo simbólico e expressão dramática, manifestando interesse em desempenhar papéis diversificados. No grupo existem crianças que revelam grande facilidade em dramatizar personagens de uma história, demonstrando alguma imaginação e criatividade. No entanto, algumas crianças mostram-se mais inibidas, necessitando de uma maior orientação por parte de um adulto ou colega. Uma das estratégias a ponderar poderá ser o jogo simbólico orientado ou jogo de mímica.

No que diz respeito ao **Domínio da Expressão Musical** o grupo adora cantar, sobretudo canções com mímica, adoram identificar sons de instrumentos musicais, ruídos da natureza e gostam de tocar vários tipos de instrumentos. Relativamente à dança, todas as crianças correm

e pulam em conformidade com a música e com o ritmo.

No âmbito da **Área de Conhecimento do Mundo**, nomeadamente nos Saberes Físicos, todas as crianças distinguem e nomeiam os estados do tempo à exceção de uma criança. No que respeita às estações do ano, a maioria do grupo sabe a estação do ano em que se encontra e as suas características, o que entra na conformidade.

Saberes Sociais - Quanto ao conhecimento do seu meio, ainda não foram avaliados os conhecimentos das crianças a esse nível, no entanto será um dos projetos a ter em conta no trabalho com o grupo ao longo do ano. Em relação aos alimentos, a maioria conhece a roda dos alimentos e distingue alimentos saudáveis dos não saudáveis.

Saberes Biológicos - Todas as crianças nomeiam e diferenciam as partes principais do corpo humano. Em relação a partes mais específicas como cotovelo, tornozelo, calcanhar, ainda não foram caracterizadas.

Saberes Científicos - Relativamente à iniciação ao método científico, pode-se mencionar que o grupo, na sua maioria, demonstra interesse em participar em experiências e projetos de investigação, manifestando bastante curiosidade e desejo de aprender. A maioria do grupo consegue explicar resultados, descrevê-los oralmente e registá-los através do desenho, embora ainda haja crianças que necessitem de ajuda. Deste modo, esta é uma área que será desenvolvida durante todo o ano quer através de projetos quer através de experiências como estratégias de trabalho para a área do Conhecimento do Mundo.

Importa enfatizar que relativamente às **Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)**, a maior parte do grupo manifesta um grande entusiasmo pela informática, nomeadamente no que se refere ao conhecimento de histórias, animações através de vídeos e apresentações em diapositivos, bem como também na execução de jogos didáticos colocados à sua disposição. Algumas crianças demonstram certas dificuldades em manipular o rato e pouco conhecimento na utilização do teclado.

Esse interesse da parte da turma potenciar o desenvolvimento de mais e melhores atividades, incluindo algumas que possam ser sugeridas pelo próprio grupo. O aproveitamento possível deste interesse poderá criar pontes de integração curricular com as diversas áreas do currículo, promovendo uma aprendizagem significativa. Tendo em conta as características da turma, existem possibilidades de desenvolver a área de ciber-cidadania, mas com ponderação e reflexão da parte do educador, pois estas crianças ainda encontram-se num nível muito inicial

de desenvolvimento moral.

2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção prática efetuada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como foi mencionado anteriormente no capítulo I da parte II, ocorreu na sala do 3.º Ano de uma escola-núcleo pertencente à EBS Tomás de Borba.

2.2.1. Meio

Esta escola situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Angra do Heroísmo, na ilha Terceira. Esta freguesia encontra-se rodeada pelas freguesias de Santa Bárbara, Cinco Ribeiras, São Mateus da Calheta, Terra Chã, Posto Santo e Altares. Com uma distância de 7 km a Angra do Heroísmo, esta freguesia apresenta-se com uma área de aproximadamente 26,44 km².

A freguesia de São Bartolomeu de Regatos é estritamente rural e localiza-se a sul da ilha Terceira. No que diz respeito às organizações e associações, a freguesia é constituída por variadas entidades: a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, a Igreja, um agrupamento de escuteiros, um grupo folclórico tradicional, uma filarmónica, um centro de dia para a terceira idade e uma academia de dança.

Relativamente às infraestruturas presentes e com destaque na freguesia, assinala-se as seguintes: a Casa do Povo, a Igreja, o Núcleo Museológico da freguesia, o Centro Paroquial e o posto do leite. Todas as infraestruturas referidas são espaços potenciadores do desenvolvimento de atividades curriculares no âmbito da área de Estudo do Meio, nomeadamente no desenvolvimento de trabalhos por projeto, e no âmbito de uma educação para a cidadania, potenciando o conhecimento da culturalidade local do próprio aluno, estabelecendo-se uma parceria contínua entre a escola e as várias organizações.

2.2.2. Escola

Esta escola é um núcleo pertencente à Unidade Orgânica EBS Tomás de Borba e situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Angra do Heroísmo. O estabelecimento de ensino desta freguesia é composto por cinco salas de aula, sendo duas reservadas à Educação Pré-Escolar e as restantes dedicadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como o número de salas leva a crer, existem 5 turmas em funcionamento: uma de 1.º e 2.º ano, uma de 3.º ano, outra de 4.º ano de Ensino Básico e ainda duas salas de Educação Pré-Escolar.

O estabelecimento é composto por dois edifícios, sendo um deles edificado de acordo com o “Plano dos Centenários”, um campo de jogos e um pátio. O edifício principal, que apresenta a arquitetura do tipo “Plano dos Centenários”, engloba duas salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), uma sala destinada à Educação Pré-Escolar, uma sala de apoio, uma sala de professores, três casas de banho para adultos e crianças, e, ainda, um refeitório. No que diz respeito ao outro edifício, de arquitetura mais recente, este comporta um ginásio, uma sala para o 1.º CEB, duas casas de banho e uma sala para a Educação Pré-Escolar.

À disposição da comunidade escolar há ainda, como foi referido anteriormente, um espaço exterior amplo. Este pátio é composto por duas áreas principais: a área do campo de futebol em cimento e uma área de brincar em que existem alguns equipamentos adaptados às crianças para tempos lúdicos ou de intervalo. O chão na segunda área é composto por um material amortecedor.

Esta instituição, na sua globalidade, tem a capacidade para acolher cerca de 80 crianças, distribuídas por três turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas turmas de Educação Pré-Escolar. A maior parte da população de alunos que frequenta este estabelecimento é natural da própria freguesia. As características desta instituição em nada dificultam a concretização deste projeto, sendo que existem várias valências com potencial de desenvolver a área de Estudo do Meio, como a zona de recreio, assim como é possível desenvolver uma educação para a cidadania ativa dos alunos através da interação autónoma e livre com eles próprios e com os outros nesse mesmo espaço de recreio.

2.2.3. Sala

2.2.3.1. Organização do Espaço

A sala de aula em que opera a turma do 3.º ano tem um espaço amplo e uma excelente iluminação natural. Esta sala de aula opera com base no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), referido e descrito anteriormente no ponto 2.1.3.1., e é constituída pelas seguintes áreas: biblioteca, escrita/português, matemática, estudo do meio, expressão plástica, computador, projeto, planeamento e, por fim, a zona de aula e de apoio ao aluno.

A diversidade de equipamentos e materiais presentes nesta sala é uma mais-valia para as crianças desta turma. Todas as áreas, especialmente a da matemática e de português, estão repletas de materiais úteis, que ajudam as crianças a solucionar qualquer dúvida que tenham, assim como as incentivam a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade.

Uma das áreas fulcrais para o funcionamento da sala de aula é a área de apoio geral, esta é uma área tipicamente associada ao MEM e é composta pelos seguintes elementos:

- a) Quadro de registo de tarefas semanais rotativas;
- b) Mapa de presenças dos alunos;
- c) Mapa do registo do tempo;
- d) Diário de Turma;
- e) Mapa dos registos dos textos produzidos;
- f) Mapa dos registos das leituras de livros;
- g) Mapa do registo dos projetos de estudo dos alunos;
- h) Registos de inscrições / computador/ trabalho de texto / apresentação de produções, etc.

Como foi referido anteriormente, esta sala opera segundo o modelo pedagógico do MEM, que se demonstra muito rico na forma de como os valores são desenvolvidos junto das crianças, pois são vivenciados no seu dia-a-dia de uma forma natural, pressupondo uma construção diária. Este modelo caracteriza-se de forma diferente dos restantes modelos de ensino, como por exemplo:

- Organiza-se em torno da promoção do desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitindo que sejam mais responsáveis, ativos e tolerantes ao longo do seu percurso escolar. Aos alunos é dado a escolher, consoante os seus interesses e necessidades, quais as temáticas a desenvolver, selecionando e refletindo sobre formas de recolha e análise de informação;

- **Plano Individual de Trabalho**, vulgarmente apelidado de **PIT**, dá a respetiva continuidade às estratégias promotoras do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, assim como também desenvolve os alunos para a cidadania ativa. O PIT é um instrumento de trabalho útil neste modelo de ensino ao consistir num registo semanal, onde as crianças planificam aquilo que pretendem trabalhar ao longo da semana. Aqui o professor tem que ter uma certa atenção, pois os alunos tendem a escolher as áreas com que menos dificuldades sentem, sendo esta uma prática que deve ser contrariada ou invertida, explicando que devem desenvolver aquilo que necessitam;

- **Tempo de Estudo Autónomo**, também conhecido simplesmente por **TEA**, é um momento de aprendizagem verdadeiramente autónoma. Os alunos, com toda a sua autonomia durante

este momento, realizam os trabalhos a que se propõe no seu PIT, sempre com a supervisão do docente. Durante este momento, cabe ao profissional da educação auxiliar os alunos de forma individual, dando especial destaque a aqueles que têm maiores dificuldades em determinadas áreas que resolveram abordar neste momento;

- **Diário de Turma**, que, para além de potenciar o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, ajuda os alunos a desenvolverem competências relacionais. O Diário de Turma é o instrumento mediador que assegura o controlo da execução das atividades e dos projetos pré-combinados e que dá lugar ao debate de normas de convivência e dos comportamentos do grupo. Afixada na sala de aula está uma tabela dividida em três colunas, na qual os alunos registam o que gostaram, o que menos gostaram e o que gostariam de aprender, tudo no decorrer de uma semana. Estes dados são posteriormente analisados e discutidos no último dia da semana;

- Por consequente, no último dia de semana, normalmente às sextas-feiras, existe a **Reunião de Conselho Cooperante**, também conhecida simplesmente como **Reunião de Conselho**. Neste espaço é avaliado o trabalho realizado ao longo da semana, a responsabilidade do aluno perante a tarefa que lhe foi atribuída e os Planos Individuais de Trabalho de cada uma. É também feita uma reflexão e debate sobre o Diário de Turma, uma análise e discussão sobre propostas de trabalho, o plano de tarefas para a próxima semana e a elaboração de uma ata por Conselho. Todo este momento ajuda a promover não só a autonomia de cada aluno, através da autoavaliação e avaliação dos colegas, como também promove a responsabilidade, a justiça, o respeito e o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Em suma, e relativamente à organização do espaço da sala, esta teve como critérios a segurança, a autonomia dos alunos e a flexibilidade dos espaço face às situações que surgissem, ou seja, encontra-se organizada por áreas devidamente identificadas dispostas com uma organização lógica, característica das salas de aula que operam sob o modelo pedagógico do MEM. Assim sendo, este permitia o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, no sentido de existir um fácil acesso aos materiais que necessitavam, assim como aos espaços de trabalho utilizados.

2.2.3.2. Organização do Tempo

A organização do tempo, em comparação com o que foi dito anteriormente, difere da organização praticada na sala de Educação Pré-Escolar. Numa perspetiva de rotina semanal,

os alunos às segundas e quartas-feiras entram às 9h00 e saem às 15h45, enquanto às terças, quintas e sextas-feiras eles saem às 15h00. Todos os dias os alunos dispõem de uma hora de almoço entre as 12h30 e as 13h30.

Como forma de rotina, existem momentos curriculares e não curriculares fixos: Inglês, Educação Física e Reunião de Conselho, sendo este último não curricular. O momento de Reunião de Conselho ocorre duas vezes por semana, por norma no início e no fim da semana, ou seja, início de segunda-feira e fim de sexta-feira. O momento de Inglês ocorre todas as terças e quintas-feiras e o momento de Educação Física às quartas e quintas-feiras. Todo o tempo semanal restante e que não pertença a esta rotina semanal, é dividido através de uma organização cooperada do tempo, característica do MEM.

Esta organização ocorre no fim de cada semana e é este o momento que define a Agenda Semanal da e com a turma. Todos os tempos de atividades destinados a cada área curricular são apresentados e discutidos com os alunos, daí a organização cooperativa do tempo e a constante alteração da Agenda Semanal.

Outra característica do MEM é a existência de vários cargos rotativos que semanalmente selecionam alunos ou pares de alunos para desempenhar diversas tarefas, tais como: distribuição do leite, manutenção ou registos da biblioteca, manutenção das áreas, distribuição da fruta, verificação dos trabalhos para casa, registo das presenças, limpeza do quadro, gestão das filas para sair da sala, registos de acesso ao computador, marcação da data no quadro, distribuição de manuais, recados, vigia ou ajuda de refeitório, ecopontos, fotocópias, recolha e distribuição de cadernos e capas, e ainda, mas não menos importante, os presidentes. O papel destes últimos é servirem de moderadores na sala de aula, assim como gestores de todas as funções desempenhadas pelos seus colegas, anteriormente mencionadas. Todos os papéis ou cargos detêm uma determinada importância no decorrer da semana, são os alunos que ajudam ao bom e fluido funcionamento da sala de aula arcando com responsabilidades.

Aliado a estes cargos, existe o Plano Individual de Trabalho (PIT), um instrumento de registo e de organização do aluno para trabalhos a desenvolver durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), um momento em que o aluno autonomamente procura resolver exercícios e trabalha de acordo com as áreas em que sente que tem maiores dificuldades. Existe um momento de TEA em todos os dias da semana. O PIT inclui trabalhos ou atividades que abrangem todas as áreas do currículo e ainda reserva um espaço de apoio e de projetos. Este

instrumento dá a liberdade e a capacidade ao aluno de identificar as suas dificuldades e escolher sobre quais trabalhar.

2.2.4. Grupo de Alunos

O grupo de alunos da turma do 3.º ano deste núcleo pertencente à EBS Tomás de Borba é constituído por 14 alunos, sendo 7 crianças do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Entre estas crianças encontram-se dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Na sua coletividade, o grupo de alunos apresenta-se como motivado, curioso e empenhado em adquirir novos conhecimentos, assim como detêm hábitos de estudo frequentes e colaboram ativamente com os colegas em projetos, cargos, textos ou qualquer outro tipo de atividade. Para além disso, os encarregados de educação deste grupo são extremamente ativos na vida escolar dos seus educandos, sendo a grande influenciadora disso mesmo a professora cooperante. Como pontos menos positivos, constata-se o facto de que os ambientes familiares dos alunos não são os melhores, sendo a maioria deles afetados pelo baixo rendimento económico. As implicações destas constatações na consecução deste projeto poderão revelar-se como positivas e menos positivas. Quando ao positivo, o envolvimento dos pais na escola é sempre de louvar, especialmente se estes estiverem ativamente envolvidos no percurso educativo dos seus filhos, permitindo o maior incentivo a estes para terem um desempenho académico acima das expectativas. Quanto aos aspetos menos positivos, estes poderão dificultar o crescimento do aluno enquanto cidadão, nomeadamente quanto à estabilidade familiar.

No que se refere à área do **Português**, a maior parte dos alunos apresenta uma boa compreensão oral, recontando, pedindo esclarecimentos, tirando dúvidas ou fazendo perguntas acerca do que ouviu. Ao nível da expressão oral, intervêm nas áreas curriculares, produzindo um discurso oral com correção, com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o seu interlocutor. Ao nível da leitura, leem fluentemente trabalhos e textos escritos por si e de autor, num tom audível, com boa articulação, a um ritmo adequado e com expressividade. Ao nível da escrita os alunos vão desenvolvendo-a através dos momentos adequados como a revisão de texto, sistematizando as aprendizagens relativas às questões da ortografia e da gramática. Para o desenvolvimento da escrita, foi proposto um momento semanal em que os alunos redigiram diversos tipos de textos. Para além desta escrita semanal, também no PIT, os alunos tiveram a oportunidade de construir diversos tipos de textos com

temas indicados pelos docentes e outros de escolha livre, assim como tiveram a oportunidade de fazer a revisão de texto a pares com colegas, com a professora cooperante ou conosco, os estagiários. Ao nível do trabalho texto de autor, realizado semanalmente, procurou-se desenvolver a compreensão da leitura de textos narrativos e de poesia. Foi possível identificar uma dificuldade, que abrange a maior parte dos alunos, que consiste na compreensão de significados de palavras desconhecidas através do contexto apresentado e na compreensão de informações implícitas no texto lido.

Quanto à área curricular de **Matemática** o domínio dos números e operações e subdomínios dos números naturais, operações de adição, subtração e multiplicação são aspetos a desenvolver com as crianças. A maioria dos alunos revela dificuldades na resolução de problemas. De modo a combater esta dificuldade, foi sugerido à professora cooperante a realização do “Problema da Semana”, uma rubrica de resolução de problemas matemáticos criados e resolvidos pelos próprios alunos, desenvolvendo assim a capacidade de interpretação do enunciado e de inferir sobre os resultados.

Ao nível da área de **Estudo do Meio**, esta é desenvolvida através da metodologia de ensino por projeto, também cimentada no modelo pedagógico do MEM. Através desta metodologia os alunos devem pesquisar, localizar, organizar informação e transformar a mesma num produto para que possa ser posteriormente apresentado à turma. Desde já denota-se a dificuldade dos alunos em transcrever os textos e a informação pesquisada para a sua linguagem. No entanto, se for dada a respetiva continuidade a este método de trabalho, é de esperar que esse problema seja ultrapassado, potenciando o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos quanto à seleção e transcrição de informação desejável para os projetos em construção.

Relativamente às áreas de Expressões, que englobam a **Expressão Plástica**, a **Expressão Musical** e a **Expressão Dramática**, estas são desenvolvidas em comunhão com as restantes áreas curriculares, ou seja, as restantes áreas ajudam a potenciar o carácter formativo destas, rentabilizando e integrando o conhecimento. Os alunos demonstram-se interessados, participativos e alcançam os objetivos sem dificuldade.

Capítulo III – Representações das crianças e dos educadores/professores sobre a ciber-cidadania

O terceiro capítulo da segunda parte deste relatório visa explorar que representações têm as crianças e os seus educadores, ou professores, sobre a ciber-cidadania. Procurou-se entender se as crianças associam as questões de cidadania às TIC e o nível de literacia digital de cada uma, bem como considerou-se explorar as relações que os educadores e professores criam entre as TIC e a cidadania.

3.1. Público-Alvo

Atendendo aos objetivos já enunciados, o público-alvo desta investigação é composto por três grupos: crianças do nível de ensino do Pré-Escolar, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por fim, o grupo dos profissionais de educação que é composto por uma educadora e uma professora. Atendendo aos princípios éticos subjacentes ao processo investigativo foi pedida a autorização aos pais e aos profissionais de educação para se realizarem as entrevistas e em virtude disso, foram elaborados protocolos de investigação (cf. Anexo A). Antes de assinarem os protocolos todos os intervenientes no processo de investigação foram devidamente informados do porquê da realização dos questionários e das entrevistas, para que o seu consentimento fosse verdadeiramente informado e esclarecido. Por questões éticas, de salvaguarda da identidade dos participantes na investigação, os nomes de todos os sujeitos envolvidos neste processo, incluindo as suas instituições, foram omitidos.

No que diz respeito às crianças do ensino Pré-Escolar optámos por aplicar a entrevista aliada à análise de documentos, nomeadamente a análise de um desenho produzido pelas próprias crianças após a audição de uma história contada pelo investigador. A entrevista surge sob a forma de questionamento à criança sobre o referido desenho. O motivo que nos leva a optar por esta metodologia é o de que a criança neste nível de ensino tem uma maior facilidade de expressão oral e plástica do que escrita.

Aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico a abordagem ocorreu através de um questionário escrito que visava interpretar as suas perceções de ciber-cidadania ao questionar o uso que dão às TIC em casa e no seu dia-a-dia na escola. Este tipo de abordagem foi escolhido devido à facilidade que um aluno deste nível de ensino tem em expressar-se de forma escrita, enriquecendo as respostas que este possa dar.

Quanto ao grupo dos profissionais da educação, composto por uma educadora da Educação Pré-Escolar e por uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a abordagem ocorreu através de uma entrevista que tinha como objetivo analisar as perceções de ambas face à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, assim como as rentabilizam no uso do dia-a-dia na sala de aula e as aliam a uma educação para a cidadania (cf. Guião de Entrevista, Anexo B). A opção tomada de colocar em prática esta abordagem prende-se com o facto de a entrevista ser um meio mais rico de registar a expressão oral dos entrevistados, assim como torna possível explorar outras questões não planeadas.

3.2. Utilidade do Computador

Como já foi referido na parte referente às Metodologias, esta meta-categoria refere-se ao propósito dado ao computador pelos grupos anteriormente mencionados, dividindo-se em três categorias: *Diversão*; *Fonte de Informação* e *Ferramenta Pedagógica-Didática*.

3.2.1. Diversão

No que diz respeito em específico ao grupo de crianças do nível de ensino da Educação Pré-Escolar, estas encaram o computador como um instrumento com fins exclusivamente lúdicos. Exemplo disso são alguns dos desenhos (cf. Anexo C) e entrevistas recolhidos.



Desenho A – Desenho de Criança

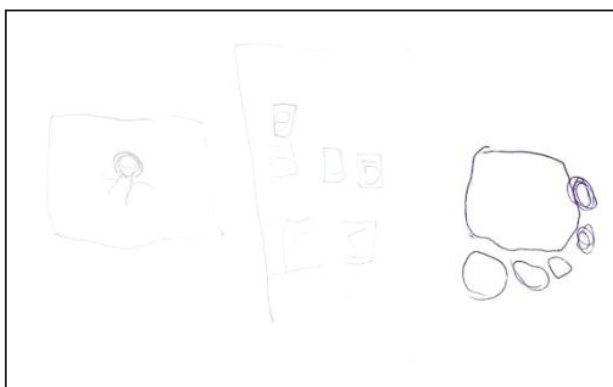
Esta criança (cf. Desenho A) explicou que desenhou ela própria e o computador. A mesma adiantou que estava no equipamento a jogar o seu jogo favorito. A criança referiu que usa o computador para jogar, ver desenhos animados, jogar às cartas, colorir e desenhar. Na sala de aula o uso que a criança dá ao computador é praticamente o mesmo, sendo que a sua resposta imediata foi “jogos”, nomeadamente o “jogo do Ruca” e o “jogo dos animais”. A criança tem internet em casa e uma conta na rede social Facebook.



Desenho B – Desenho de Criança

Outra criança (cf. Desenho B), quando questionada sobre que mais fazia no computador em casa, prontamente respondeu que “jogava jogos”. No

computador da escola a criança respondeu que jogava os jogos que já estavam no computador, disponibilizados e filtrados pela educadora.



Desenho C – Desenho de Criança

Este desenho (cf. Desenho C) recebeu a seguinte interpretação por parte da criança: ela desenhou um tablet, conseguindo detalhar os diferentes ícones que existem no mesmo onde ela tira e vê fotos. Para além de ver e tirar fotos, a criança mencionou ainda um interesse especial por um jogo de

simulação de carros. Quando questionada sobre que outras funcionalidades a criança dava ao

tablet, esta mencionou que tinha um piano no seu tablet com que adorava brincar. Na escola, a criança afirmou que o uso que dava ao computador da sala era maioritariamente lúdico ao mencionar que jogava o “jogo das tintas” e o “jogo dos números”.

Rapidamente se conclui que estas crianças do Ensino Pré-Escolar encaram o computador como um equipamento lúdico, sendo que o uso que lhe é dado na sala de aula passa na maior parte pelos jogos, alguns sugeridos pela educadora, outros de acesso livre pelas próprias crianças. Para além dos hábitos na escola, em casa os equipamentos relacionados às TIC continuam a ter uma presença cada vez maior, seja através do computador, do tablet ou de um smartphone. O contato entre as crianças e a tecnologia é inevitável, mas há que saber que lidar com isso.

Quanto ao grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estes também encaram o computador como instrumento com fins de entretenimento. Num grupo que na sua maioria possui em casa computador, tablet ou smartphone, quando questionados sobre a utilidade que dão a esses equipamentos, a maior parte dos alunos encara-os como ferramentas de entretenimento, priorizando o uso dos mesmos para fins lúdicos. As respostas, por mais variadas que fossem, encaminham a visão de utilidade dos equipamentos para jogos variados e visitar o Facebook.

O grupo das profissionais da educação, neste caso a Educadora e Professora destes grupos, são o terceiro grupo desta componente investigativa. Optámos por utilizar o método de entrevista (cf. Guião de Entrevista, Anexo B) de modo a compreender como é que os profissionais da educação encaram e lidam com as Tecnologias de Informação e

Comunicação na designada Aldeia Global. A Educadora em questão é a responsável pelo grupo de crianças ao qual foi feita a entrevista acerca do desenho das mesmas. Quanto à Professora, esta é a responsável pelo grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico inquirido. No que diz respeito à categoria da diversão, nenhuma informação foi recolhida.

3.2.2. Fonte de Informação

Quanto a esta categoria, que perceciona o computador como mera fonte de informação, o grupo de crianças do ensino Pré-Escolar não providenciou qualquer desenho ou informação através das entrevistas que comprovasse que detinha esta visão sobre o computador. Por outro lado, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando incidimos especificamente sobre o computador e a utilização deste na escola, as respostas do grupo mudam de tom em comparação com a categoria anterior. Quanto questionados sobre a utilidade do computador, os alunos na generalidade enunciam que serve “para jogar e para pesquisar coisas importantes”, “para pesquisar coisas que as crianças não sabem”, “para pesquisar coisas que a gente precisa”.

Essas mesmas respostas repetem-se quando abordados sobre que utilidade a professora dava à internet na sala de aula: os alunos referem novamente a pesquisa como forma de encontrar respostas a perguntas difíceis, para mostrar aos alunos imagens de sítios, objetos e animais que desconheçam, para amostrar livros digitais, jogos e outros recursos que as crianças possam usar livremente.

Quanto ao grupo das profissionais de educação, estas contam com 30 anos de carreira efetiva e ambas consideram as TIC uma ferramenta educativa importante. A Educadora justifica essa resposta com a nossa vivência na era das novas tecnologias e a influência que as mesmas têm nas crianças que, cada vez mais cedo, chegam à escola a dominar as TIC. A profissional realça o papel fundamental das tecnologias na escola e na formação das crianças para uma sociedade de informação, permitindo um enriquecimento contínuo de saberes que garante o princípio da democraticidade no acesso à informação. A Educadora reitera que as TIC permitem que as crianças desenvolvam a pesquisa de informação e o espírito crítico de distinguir a informação boa da menos boa e por isso cabe ao sistema educativo fornecer a todas as crianças as oportunidades de dominarem esses meios informáticos e tecnológicos, incluindo as crianças com NEE.

Na ótica dos alunos, a Professora considera que estes têm acesso a outras informações e que podem procurar muita informação na internet para projetos, para a escrita e para a aprendizagem de utilização de novas ferramentas. A profissional é da opinião que, estando nós na era da informação, as TIC são muito importantes e que a escola ainda faz pouco no sentido de haver uma maior e melhor utilização das mesmas.

3.2.3. Ferramenta Pedagógica-Didática

No que diz respeito à utilização do computador como ferramenta pedagógica-didática, não é possível encontrar exemplos dessa realidade ou prática junto das crianças da Educação Pré-Escolar nos desenhos e entrevistas devido ao seu nível de maturidade.

O mesmo não se sucede com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico que no seu questionário referem que a professora utiliza a internet para “nos ensinar mais”, assim como nas utilidades atribuídas ao computador designaram o “para fazer textos” e “para fazer projetos” de investigação. O aluno instrumentaliza o computador para estes fins que deverá saber que são de certo modo pedagógicos.

Recentrando a questão das TIC na escola, o grupo de alunos recebeu a questão sobre para que utilizava o computador na escola. As respostas retomam a visão de instrumentalização do computador, nomeadamente para as seguintes atividades: “passar textos”, “para procurar imagens das coisas que eu não sei o que é”, “serve para os projetos”, “para pesquisar e fazer textos”, “para jogar jogos de Português e Matemática” e “para trabalhar”. A palavra “pesquisa” volta a surgir em força nesta questão, mas aliada a uma forte componente pedagógica-didática.

Quando se centra a questão da utilidade da internet no aluno em si, o grupo interpreta a internet como um centro de média, onde podem encontrar jogos, imagens e vídeos. É um sítio de aprendizagem onde podem fazer investigações para uma finalidade, para descobrirem aquilo que ainda não sabem. Um aluno escreve que a internet serve “para ensinar”, enquanto outro afirma que “serve para aprender”. Ambos podem estar corretos, mas uma fonte de informação nem sempre é conhecimento dado por adquirido. É necessário um interveniente, um filtro que possa transformar a informação que o aluno recolhe na internet em conhecimento que o aluno possa assimilar.

De acordo com o grupo das profissionais de educação, estas relembram que nas gerações antigas o professor era quem sabia tudo, mas que isso agora mudou, a informação deixou de

ser veiculada somente pela escola, mas também pelas TIC que deram a oportunidade às crianças de obterem outros conhecimentos para além do seu meio e para além da escola. Na sala de aula a Educadora encara as TIC como uma mais-valia facilitadora do seu trabalho que cativa muito mais as crianças. Existe uma facilidade de pesquisa e uma vasta variedade de materiais disponíveis que a leva a questionar a sua própria prática pedagógica ao possibilitar o contato com outros profissionais da sua área com quem pode trocar ideias.

A Professora explica também que as TIC são importantes tanto na perspetiva do professor enquanto utilizador na conceção de atividades, materiais e na preparação das suas aulas. Esta relembra ainda a facilidade que o computador traz à vida de um professor quando que no passado perdia imenso tempo em algo que hoje demoraria apenas cinco minutos a executar. As TIC possibilitam ao professor uma melhor gestão do tempo e uma melhor qualidade dos materiais.

3.3. Utilização do Computador

Esta meta-categoria refere-se ao tipo de utilização dado ao computador pelos grupos anteriormente mencionados, dividindo-se em três categorias: *Regular ou Esporádica*; *Acompanhado ou Individualmente* e *Conhece os perigos ou desconhece os perigos*.

3.3.1. Regular ou Esporádica

Na primeira categoria que procura compreender a regularidade de utilização que os três grupos dão ao computador, é possível fazer a separação do grupo das crianças da Educação Pré-Escolar. Apesar de as crianças não terem explicitado nas suas entrevistas a regularidade com que utilizam o computador ou a internet, o que subentendemos durante o contexto de estágio é que muitas das crianças não têm acesso constante e imediato a um computador em

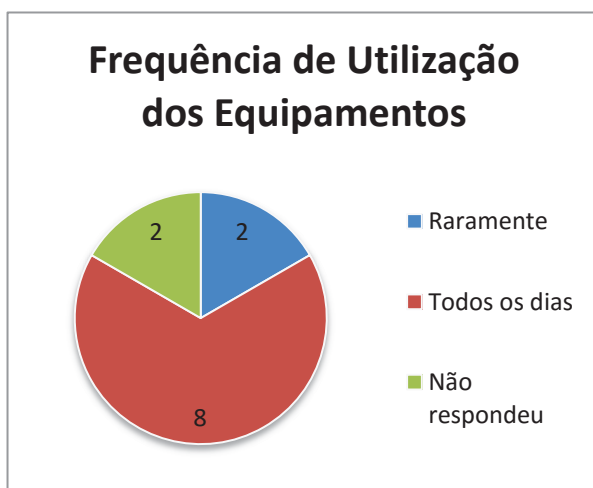


Gráfico A – Frequência de Utilização dos Equipamentos

casa ou na escola, sendo que este grupo de crianças em particular não partilha de uma necessidade constante de utilizar o computador, ou seja, este grupo de crianças apenas faz uma utilização esporádica do computador.

No entanto a situação inverte-se quando analisamos o grupo de alunos do 1.º Ciclo do

Ensino Básico. Quanto à frequência de utilização destes equipamentos em casa (cf. Gráfico A), a grande maioria dos alunos respondeu que os utiliza todos os dias, sendo que apenas dois alunos responderam que os utilizavam raramente, ou seja, este grupo faz uma utilização regular e ávida das novas tecnologias de informação e comunicação. Esta situação pode ser preocupante, pois indicia o possível desenvolvimento de uma dependência dos alunos pelas mesmas.

Tornou-se também pertinente explorar a vertente da internet. É verdade que esta é cada vez mais acessível e que está muito presente em Portugal, acompanhando a média europeia, mas, no entanto, ainda existem muitas crianças que só conseguem aceder à internet na escola ou em outros espaços públicos. Neste grupo de doze inquiridos, apenas uma criança não tem internet em casa, mas utiliza na escola. As restantes crianças têm internet em casa, assim como a utilizam na escola.

Quando questionados sobre a frequência de utilização que dão à mesma (cf. Gráfico B), o resultado é ambivalente. Metade do grupo afirma utilizar a internet todos os dias em casa, ou seja, regularmente, enquanto a outra metade apenas a utiliza quando precisa, ou seja, esporadicamente.

O fator “precisa” é encarado por esses alunos como utilidade.

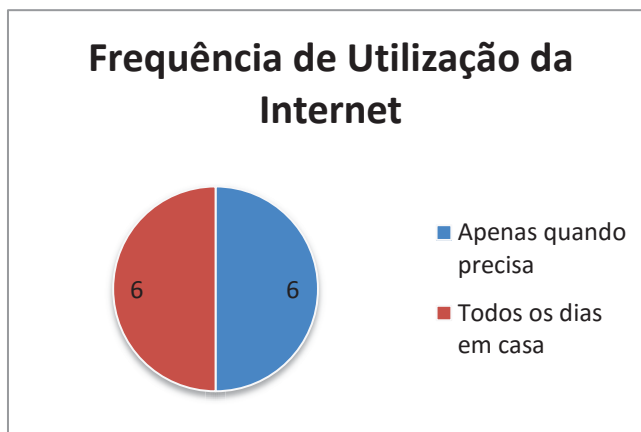


Gráfico B – Frequência de Utilização da Internet

A utilidade que os alunos dão à internet é semelhante à que dão a um computador, ou seja, as respostas assemelham-se: “para pesquisar coisas sobre os projetos” ou “coisas que não sabemos”, “para procurar o significado das coisas”, “para ver vídeos e jogar”. De novo, a palavra que mais palpita na utilidade que este grupo de crianças dá à internet e ao computador é “pesquisar”. Os alunos instrumentalizam o computador e a internet também como ferramentas de trabalho.

Já o grupo das profissionais de educação, como mencionado anteriormente, encara o computador como uma ferramenta auxiliadora e potenciadora do seu trabalho enquanto profissionais, daí que pressupõe que o papel do computador e a sua utilização junto deste grupo tenha uma carga muito mais regular que esporádica.

3.3.2. Acompanhado ou Individualmente

Esta categoria faz menção ao tipo de utilização que as crianças e alunos fazem do computador se acompanhado ou individualmente. No que diz respeito ao grupo de crianças da Educação Pré-Escolar foi possível constatar, através da observação direta, que existem regras na sala de aula que apenas autorizam o uso do computador em pares, ou seja, a criança é sempre acompanhada por outra durante o uso que faz.

Já o grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi questionado sobre o modo de utilização que faz do computador e da internet, se acompanhados ou se sozinhos: cinco alunos indicaram utilizar a internet acompanhados, enquanto quatro indicaram que utilizam a internet sozinhos. Três alunos indicaram utilizar a internet sozinhos e, também, acompanhados.

Quando questionados sobre que tipo de acompanhamento é que tinham, as respostas dividiram-se em dois grupos (cf. Gráfico C): pais e irmãos. Enquanto sete alunos utilizam a internet acompanhados pelos pais e irmãos, cinco alunos não responderam. Anteriormente descobrimos que entre esses cinco alunos, quatro utilizam a internet sozinhos e um respondeu que utiliza sozinho ou acompanhado. Este tipo de utilização individual potencia a exposição da criança a uma falta de um filtro que a proteja do mal, filtro esse que deve ser desempenhado pelos profissionais da educação e pela escola cidadã.

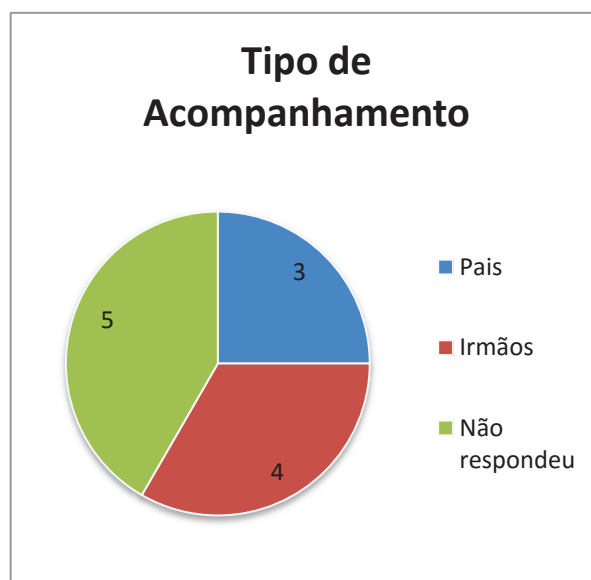


Gráfico C – Acompanhamento dos Alunos

3.3.3. Conhece os perigos ou desconhece os perigos

Ao procurar avaliar se estes três grupos conhecem ou não os perigos aliados à utilização do computador torna-se claro que o grupo das crianças do Ensino Pré-Escolar é o que menos desconhece. Exemplo disso é o facto de que algumas crianças, nomeadamente duas, possuem contas na rede social Facebook. O facto de terem essas contas dá-lhes uma imensurável exposição *online* que poderá ser imensamente perigosa. Quando questionadas sobre se tinham muitos amigos na rede social, ambas responderam que sim, mas que não

conheciam alguns dos seus amigos e que os restantes eram amigos da sua mãe ou então eram seus familiares.

Esse perigo de exposição pode ser maior se os pais ou Encarregados de Educação não tiverem em atenção o perigo que a internet pode representar aos seus filhos. Hoje em dia os pais estão a tornar-se em utilizadores ávidos das TIC, o que suscita em alguns a necessidade de sentir segurança, tanto para si como para os seus. Existem programas informáticos que ajudam os pais a proteger os seus filhos, prevenindo que estes se vejam expostos a informação ou conteúdos sensíveis. Ao inquirir o grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre se os seus pais bloqueavam alguma página na internet, o grupo na sua coletividade respondeu que não sabe. Neste grupo sucede-se o mesmo que no anterior: alguns alunos também possuem perfis na rede social Facebook, revelando talvez um pouco de despreocupação dos mesmos sobre a potencialidade dos perigos que possam haver sobre tamanha exposição *online* para uma criança.

É no grupo das profissionais de educação que se suscita uma maior preocupação e conhecimento dos perigos que as novas tecnologias acarretam. Quanto a vantagens e desvantagens que o uso das TIC acarreta para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos, a Educadora enumera que a maior desvantagem é o uso abusivo das tecnologias, seguido da inexistência do filtro de um adulto ou orientador, pois não desenvolve no aluno o espírito crítico perante a informação que este pode vir a recolher. A profissional considera as desvantagens preocupantes e a utilidade imensa.

Acerca do mesmo tópico, a Professora reconhece a vantagem como o acesso rápido a informação, apesar da necessária análise sobre se essa informação é ou não fidedigna, distinguindo o bom do mau. Outra vantagem é o facto de a sala de aula estar equipada com internet e um quadro interativo, pois facilita explicar às crianças algo mostrando-lhes uma imagem em cinco segundos quando estas não conseguem visualizar algo. No que diz respeito às desvantagens, surge o facto de os alunos permanecerem muito tempo sentados no computador, assim como ficam expostos a informação inapropriada. Outros dos perigos são a possível diminuição da interação com as pessoas, danifica a visão, a postura e a inatividade física geral.

Este grupo destaca ainda a importância da distinção entre o bom do mal e realça a importância da organização de Semanas da Internet Segura, uma iniciativa de dinamização de jogos

relacionados com a segurança na internet com o objetivo de consciencializar as crianças dos perigos a que podem expor-se.

3.4. Gestão Curricular

Esta meta-categoria refere-se ao tipo de gestão curricular aplicado pelas profissionais de educação no âmbito das TIC, dividindo-se em duas categorias: *Disciplinar* e *Integrado*.

3.4.1. Disciplinar

Esta categoria refere-se a se a gestão curricular aliada às tecnologias de informação e comunicação da parte das profissionais da educação é desenvolvida de forma disciplinar, ou seja, se é trabalhada de forma isolada. Não existem exemplos que evidenciem este tipo de trabalho junto do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar e do grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que significa que as TIC não são abordadas de forma disciplinar ou de forma isolada, mas sim de forma integrada.

3.4.2. Integrado

Como referido anteriormente, essa integração surge sobre a forma de que ambos os grupos de educandos quando estão no computador não trabalham apenas o computador, como também desenvolvem conteúdos das mais diversas áreas. O primeiro grupo, o das crianças da Educação Pré-Escolar, desenvolve através das TIC e de jogos informáticos a Expressão Plástica, a área da Matemática e também a área de LOAE. No que diz respeito à sala de aula, a Educadora explica que as crianças interessam-se muito por jogos, muitos deles didáticos propostos ou instalados pela própria. A Educadora promove entre as crianças a pesquisa livre na internet, apesar de não os deixar “navegar sozinhos” na eventualidade de depararem-se com algum jogo ou conteúdo inapropriado para a sua idade, de modo a promover a autonomia informática das crianças. No que diz respeito às áreas curriculares, a profissional afirma utilizar as TIC com maior ênfase na Matemática, na Língua Oral e Escrita e na área de Formação Pessoal e Social.

Para o grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Professora deste grupo esclarece que tenta rentabilizar as tecnologias em tudo, mas com maior ênfase na escrita, nos projetos da área de Estudo do Meio e na pesquisa em geral. A justificação para tal é devido ao facto de ser prático, rápido e porque não podemos virar as costas ao mundo, esclarece, pois estamos no mundo da informação e das tecnologias e se o professor não sabe, tem a obrigação de saber, de se informar e, também, de aprender.

3.5. Relação TIC/Cidadania

Esta meta-categoria refere-se à relação inquestionável entre as tecnologias de informação e comunicação e a educação para a cidadania, dividindo-se em duas categorias: *Proatividade* e *Apatia/Passividade*.

3.5.1. Proatividade

A proatividade surge aqui como um comportamento ativo em busca de oportunidades de mudança no espectro da relação entre as tecnologias de informação e comunicação e a cidadania. É a busca constante da inovação e variação de ideias quanto à forma de desenvolver na sala de aula a relação entre ambas as áreas.

Quanto à questão sobre como as crianças e alunos compreendem a relação entre as tecnologias de informação e comunicação e cidadania, na verdade não compreendem. As crianças possuem um desenvolvimento moral e de valores muito básico, daí surgindo a necessidade de atividades que promovam uma aprendizagem significativa e integrada. Neste momento a autonomia é uma questão muito focalizada na utilização das TIC, sendo que é importante rentabilizar essa mesma autonomia para uma utilização mais complexa das novas tecnologias, levando-as a desenvolver inferências morais autónomas acerca das novas tecnologias.

O grupo das profissionais de educação reconhecem nas TIC a capacidade de promoção e desenvolvimento de uma cidadania ativa. A Educadora justifica tal alegando que a sociedade foi completamente alterada e que evoluiu. Deixamos de viver apenas no nosso meio e passámos a viver numa aldeia global. A profissional encara esta mudança quase como uma Revolução Industrial dos tempos modernos, aplicada às TIC e ao impacto que estas tiveram na evolução atual da nossa sociedade, defendendo que os valores, para ela enquanto profissional da educação, continuam os mesmos, só que evoluíram e adaptaram-se à realidade virtual que são as novas tecnologias.

Sob uma perspetiva do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Professora reconhece a promoção do desenvolvimento de uma cidadania ativa através das TIC, mas com ponderação. Esta considera que os alunos não devem fazer uso excessivo ou abusivo das tecnologias e que devem ainda aprender a utilizar e quando utilizar as mesmas. É preciso encontrar um ponto de equilíbrio que promova este desenvolvimento sustentável.

Ambas as profissionais foram questionadas sobre que modo podemos relacionar valores às TIC. A Educadora explicou com o seguinte exemplo: quando um menino está a utilizar o computador, existem regras que tem que seguir, cuidados a ter com o equipamento, ser responsável, estar com as mãos limpas, etc. A autonomia surge no aspeto de eles próprios já saberem seleccionar os jogos e atividades que querem fazer, assim como a cooperação surge quando uma criança tem que trabalhar com outra em par com respeito e através da partilha do equipamento em utilização.

A Professora também dá o seu exemplo de trabalho que, aliado ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, auxilia esta promoção e relação entre valores e as TIC: as crianças têm de ter a responsabilidade de inscrever-se para a utilização do computador. Os próprios alunos têm a responsabilidade e autonomia de gerir o seu tempo dedicado ao uso do computador. A profissional denota que alguns dos seus alunos, nomeadamente aqueles que possuem computador e internet em casa, muitas vezes voluntariam-se de modo a ajudar aqueles que têm maiores dificuldades na utilização do equipamento, o que potencia o desenvolvimento do espírito da cooperação.

3.5.2. Apatia/Passividade

A apatia refere-se ao facto de que as novas tecnologias de informação e comunicação podem possibilitar a promoção do isolamento das crianças, que muitas vezes são capazes de comunicar virtualmente, mas que não são capazes de o fazer fora dos espaços virtuais, sendo muito pouco sociáveis e incapazes de interagir com os outros no espaço real. Assim sendo, o único grupo que faz menção a esta apatia/passividade é o grupo das profissionais da educação, nomeadamente a Professora, que caracteriza como desvantagem o facto de os alunos ficarem muito tempo sentados no computador, impedindo a sua interação/relação com os outros e a realização de atividades físicas.

Capítulo IV – Refletir sobre a ação e inovação na educação para a Ciber-Cidadania

4.1. Educação Pré-Escolar

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada I (PES I), correspondente ao estágio numa sala de Educação Pré-Escolar, realizaram-se diversas atividades com o intuito de agir e educar para a Ciber-Cidadania, assim como educar para valores. De seguida, será feita uma descrição mais detalhada das atividades e projetos que foram realizados.

4.1.1. Caixa das Queixinhas

Reaproveitando um instrumento já presente na sala de aula, foi tomada a iniciativa de o reformular. A “Caixa das Queixinhas” servia o propósito de as crianças poderem expressar-se quanto aos seus colegas ou desabafar algum assunto pendente que tenha afetado a criança. O problema com o conceito original era que a caixa era simplesmente uma caixa para a qual as crianças sussurravam os seus problemas.

Como primeira abordagem na área da Formação Pessoal e Social, tornou-se pertinente a existência de um registo escrito dessas mesmas “queixas”. Assim sendo, a reformulação da “Caixa das Queixinhas” passou a permitir entender se as queixas eram graves, se não eram, etc., assim como possibilitou que estas fossem abordadas ou desenvolvidas dentro da sala de aula. Bastaria a criança escrever o seu nome e o nome da pessoa a que se referia a queixa, se soubesse, senão pediria ajuda a um educador.

Este instrumento era alvo de análise todas as sextas-feiras num espaço denominado de “Assembleia das Queixinhas”, posteriormente renomeado para simplesmente “Reunião”. As crianças ao longo da semana eram lembradas da existência da caixa para remeterem as suas queixas, pois era constante o esquecimento de tal. Exemplo disso era o facto de, por vezes, ocorrerem altercações no recreio que depois acabavam esquecidas e sem serem endereçadas como forma de resolver os problemas através do diálogo.

O moderador destas reuniões é o Chefe da sala, cabe ao mesmo um papel comunicativo entre o grupo, assim como um papel ativo na moderação do debate a decorrer. A ele e a toda a turma ainda é reservado o direito de análise e de opinião sobre o comportamento de cada uma das crianças e sobre o conteúdo das queixas em si. As queixas, assim chamadas, não eram discutidas sem a presença de todas as partes envolvidas. No decorrer das reuniões, os

educadores e o Chefe procuravam analisar as queixas referentes às crianças que estavam presentes, tentando explorar o que tinha acontecido, o porquê e o que se deveria fazer para isso não voltar a acontecer.

As queixas, na generalidade, faziam referência a conflitos relacionais, mas que não eram graves. Estas situações comuns entre as crianças podem ser aproveitadas pedagogicamente na reabilitação das ditas relações, assim como para potenciar o desenvolvimento do raciocínio moral autónomo das crianças e desenvolver condições para o seu crescimento enquanto cidadãos ativos, críticos e reflexivos. O desfecho apaziguado de muitas destas reuniões resultava sempre num pedido de desculpa e num abraço, cujo ocorria sistematicamente e de forma voluntária pelas próprias crianças como gesto de amizade. Durante estes momentos foi possível observar o desenvolvimento do sentido de justiça entre as crianças ao facilmente deliberarem o que determinavam como errado ou como adequado. A inexperiência das crianças fazia-se notar perante tal situação, sendo que seria necessário desenvolver este tipo de rotina durante o tempo necessário até que este seja natural às próprias crianças.

Numa primeira tentativa, a Assembleia resultou num bom esforço, no entanto esta seria uma atividade que voltaria a ser repetida até tornar-se intrínseca à criança, pois é necessário um espaço dedicado à Cidadania. Esse espaço está contemplado nas Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) quando estas defendem que é a educação pré-escolar que deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 51). E sendo esta reformulação uma novidade, o entusiasmo das crianças pautava-se pela ânsia de saber o que tinha sido registado na caixa, ânimo esse que tinha que ser acalmado de modo a poder haver um diálogo calmo e organizado.

Durante todo o período de estágio as crianças registaram imensas queixas, sendo que algumas por vezes envolviam crianças ou alunos de outras salas, nomeadamente das salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico daquela escola. Uma delas surgiu através de uma menina que afirmou que uma rapariga de outra sala não queria mais ser amiga dela. Esta queixa foi escrita sob lágrimas e com o apoio da educadora cooperante. Há aqui o grande fator emocional das crianças quanto às amizades e ao quanto estas primeiras a valorizam. É importante explorar esse sentido de pessoa e de relação com os outros nas crianças, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB.

O foco dado a esta “Caixa das Queixinhas” tinha como objetivo fazer as crianças pensarem, em grupo, de forma construtivista, tentando que estas refletissem sobre o conteúdo das queixas e procedessem a uma reversibilidade de papéis, ou seja, se gostariam ser as “vítimas” das situações descritas na Caixa. Na verdade, pretendia-se que as crianças fossem progressivamente desenvolvendo a sua capacidade de inferir moralmente de forma cada vez mais autónoma.

Sob o nosso ponto de vista, a estratégia da caixa revelou-se muito importante para o desenvolvimento moral da criança, pois para além das queixas e registos escritos que favoreciam a clarificação das suas atitudes e dos seus valores, o papel de intervenção dos educadores, como mediadores do processo de reflexão, revelou-se crucial para o despertar da consciência moral dos alunos. Os educadores, normalmente acrescentavam outros episódios que não estavam documentados na caixa, isto é, complexificavam o nível de conflito sociocognitivo, o que permitia às crianças a construção ativa das noções de certo e de errado.

Inicialmente estava prevista a transição desta “Caixa das Queixinhas” para uma versão digital, mas, infelizmente, tal não foi possível. Na base desta impossibilidade esteve a dificuldade de algumas crianças em manusear o computador da sala de aula. Com o intuito de promover uma integração global da sala e das crianças, optou-se por continuar os registos na forma escrita, tornando-os mais palpáveis e acessíveis às crianças daquela sala. Esta atividade, para além de potenciar o desenvolvimento moral, também potenciou de forma integrada o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico, quer através da escrita, quer através das situações de discussão em que as crianças, para além de desenvolverem a linguagem oral, também desenvolviam a sua capacidade de argumentar de forma logicamente correta.

4.1.2. Horta Escolar

O desenvolvimento desta horta tem o seu começo numa semana temática dedicada à natureza inspirada em temas abordados em semanas anteriores como as profissões. Procurou-se, inicialmente, explorar o facto de haver, ou não, algum pai ou familiar das crianças que praticasse a profissão de agricultor ou lavrador. Através do auxílio do computador, as crianças entraram em contato com vários itens ou ferramentas que mais tarde associaram às profissões referidas anteriormente. Nessa semana foi também feita a exploração à zona verde da escola, nomeadamente a zona de recreio. As crianças tinham como missão recolher objetos que, aos seus olhos, estivessem relacionados com a natureza. Nessa recolha foi possível distinguir diferentes objetos como rochas, folhas secas, folhas verdes, flores, bolotas, paus e trepadeiras.

O grupo posteriormente agrupou e contou os diferentes objetos efetuando um registo escrito dos mesmos. Esses dados resultaram na elaboração de um gráfico.

Como forma de envolver os pais e de tornar o projeto da horta escolar num projeto contextualizado na comunidade escolar, as crianças, em conjunto com os educadores, elaboraram um inquérito a enviar aos pais sobre agricultura, mais especificamente sobre legumes e a existência de alguém na família ligado a essa profissão. Dando continuidade ao desenvolvimento da área da Matemática, mais tarde chegou o momento de executar o tratamento dos dados recolhidos pelas crianças. Estas receberam uma folha com um gráfico em branco sem barras, cujo objetivo era, com o auxílio do computador e do quadro interativo, construir com os colegas.

A análise às perguntas realizada através de gráfico era feita com o auxílio de duas crianças. Uma fazia a leitura das respostas obtidas, enquanto a outra registava essas respostas no quadro interativo colorindo um quadrado, que correspondia a um número. Estas atividades incentivam a aproximação das crianças às TIC, sendo que é importante dinamizar atividades que saibam incorporar vários materiais e várias valências disponíveis aos educadores, que consigam cativar as crianças. O Ministério da Ciência e da Tecnologia (1997) reitera que “as novas tecnologias possibilitam a passagem do ensino tradicional para a autoaprendizagem permanente, baseada na descoberta interactiva” (p. 90), o que valida a afirmação anterior. O papel do educador durante esta atividade foi o de apenas orientar o grupo de crianças. À medida que o gráfico “crescia” no quadro interativo, as restantes crianças realizavam o mesmo na folha que tinha sido entregue no início da atividade, colorindo o número de espaços.

Todas as crianças presentes tiveram a oportunidade de participar, utilizar o quadro interativo e auxiliarem o restante grupo na organização e tratamento de dados. Na maior parte, todos conseguiram registar os dados obtidos na sua ficha, sendo que um ou dois meninos não conseguiram acompanhar o trabalho dos outros, apesar de ter tentado integrá-los na atividade ao auxiliarem os educadores com os registos.

Ainda inserido no projeto da horta escolar, foi introduzido um novo elemento a incorporar na rotina da sala: o quadro de responsabilidade da horta (cf. Anexo D). A função deste quadro era a de regular a manutenção do novo espaço verde da escola. Neste quadro figuravam todas as crianças da escola, sendo que as crianças foram emparelhadas, ou seja, é um trabalho em equipa contínuo. Os pares foram organizados em função das crianças, de modo a que as

crianças mais novas fossem com crianças mais velhas e vice-versa. Cerca de 19 em 21 pares integravam uma criança da Educação Pré-escolar com um aluno do 1.º CEB. Apenas 2 pares integravam somente crianças do 1.º CEB.

Este quadro potencia o envolvimento e relacionamento de todas as crianças na escola, em que estas conseguem aprender a trabalhar em conjunto e como uma equipa. Para os alunos mais velhos há uma aprendizagem subjacente de que as crianças mais novas, as da Educação Pré-Escolar, são seus semelhantes, e que não há motivo para se colocarem em posições de superioridade face a eles. É o desenvolvimento da equidade através da recriação de um nicho social, em que todas as crianças, tal como o Homem, têm que reconhecer o outro como igual, vivendo com ele em sociedade e partilhando responsabilidades.

Estando a horta já cavada e semeada por iniciativa da parceira pedagógica da PES I, foi tomada a iniciativa de construção da cerca que protegeria a horta. Com a colaboração de alguns Encarregados de Educação foi conseguida a madeira que seria utilizada na construção da cerca. Cada criança personalizou uma ripa de madeira com tintas e, posteriormente, instalou-a no recinto da horta com o auxílio do educador. Foram colocadas 19 ripas de madeira em função das 19 crianças que integravam a sala de Educação Pré-Escolar. A unir as 19 ripas tinha um cordel, também instalado pelo grupo. Neste momento foi possível assistir ao desenvolvimento da área da Expressão Plástica em comunhão com a área da Matemática, através da contagem e divisão das diferentes ripas de madeira pelas crianças, resultando num momento de integração curricular (cf. Anexo D).

Durante esse tempo as crianças encontraram entre as sementes que estavam a brotar alguns caracóis que as queriam devorar. Assim sendo, e em conjunto com algumas das crianças mais velhas, foi redigido um email aos responsáveis da Gê-Questa, caso tivessem disponibilidade, para auxiliar a turma a lutar contra os caracóis. Esta atividade envolveu 2 a 6 crianças, mas não foi registada qualquer resposta de socorro. Importa referir que esta atividade não só permitiu descobrir uma nova organização ambiental e as suas funções, como também permitiu que as crianças começassem a perceber que o computador não serve apenas para fins lúdicos ou de entretenimento, como atestado no capítulo III da parte II deste relatório quanto às perceções das crianças em relação às TIC, mas também para nos apoiar na nossa socialização diária, como foi o caso na situação em que procurou-se, junto de quem sabe, uma solução para o problema dos caracóis.

Através da construção desta horta escolar, foi possível desenvolver com as crianças as questões de sensibilidade ambiental no âmbito da reciclagem, que é importante iniciar-se desde cedo e cativar as crianças para isso através das novas tecnologias. As TIC ajudam as crianças a formar novas realidades no contexto da aprendizagem significativa, visto que as mesmas representam ferramentas que poderão cativar as crianças a abraçar novas realidades e contextos, graças à sua quase infinidade de utilizações.

Posteriormente, e como forma de sintetizar todas as aprendizagens obtidas através da construção progressiva da horta escolar, a turma elaborou um livro que contasse a história da criação e evolução da horta da escola. Esta atividade de elaboração do livro foi feita através do computador em grande grupo com base em fotos selecionadas pelo mesmo. Em pequenos grupos, cada um legendou e ajudou a descrever as fotos que via, tudo com o auxílio das tecnologias presentes na sala de aula. A turma ajudou a construir um livro em tempo real, sendo que ficou pronto no próprio dia em que se começou.

O envolvimento das TIC esteve sempre presente ao longo deste processo, mas não de forma demasiadamente invasiva. É importante as crianças conseguirem deter um conceito de realidade, pois é através desta que praticam a observação que leva ao processo de descoberta fundamentada, que caracteriza a investigação científica. A partir de situações como estas, a criança terá a oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspetivas de realidade (Ministério da Educação, 1997, p. 82). Daí ser importante vivenciarem e terem experiências fora da sala de aula, como foi o caso da construção desta horta com elementos de TIC entre meio. Denota-se o desenvolvimento ávido da área da Matemática durante este projeto, assim como a vontade de o interligar com várias áreas do currículo e com a comunidade escolar, nomeadamente as famílias das crianças e a restante escola. Durante este processo surgiram vários momentos que potenciaram o desenvolvimento da responsabilidade, autonomia e cooperação neste grupo de crianças. Responsabilidade no cuidado e na preocupação em cuidar da horta escolar, defendendo-a e protegendo-a de qualquer mal que pudesse ocorrer no exterior durante o momento de recreio. Autonomia em saber e querer fazer algo, nomeadamente na relação ao cuidar da horta por vontade própria sem o auxílio ou o pedido dos educadores e em encontrar solução para o problema dos caracóis. E, por fim, cooperação na relação entre as crianças da Educação Pré-Escolar, assim como com os alunos das salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.1.3. Histórias, Jogos e TIC

Nesta sala de Educação Pré-Escolar existe um momento sistemático e diário denominado como “Hora do Conto”, onde o educador pode contar um conto e relacioná-lo como ponto de partida para alguma atividade que queira desenvolver com as crianças. Por vezes são as crianças que sugerem e contam as histórias que querem.

No âmbito deste relatório de estágio, a “Hora do Conto” sofreu algumas alterações quanto à sua forma de funcionamento, nomeadamente quanto ao suporte em que o conto se encontrava. Este momento de rotina passou a contar com uma maior aproximação à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, nomeadamente através de diaporamas ou, então, através de atividades ou jogos relacionados com contos de modo a aproximar as crianças a uma utilização mais profícua das novas tecnologias.

Ao longo do período de estágio inserido na Prática Educativa Supervisionada I (PES I) foram várias as histórias e contos narrados ao grupo de crianças da Educação Pré-Escolar na tentativa de os aproximar às tecnologias e ao computador. Claro que esta transição para o livro digital foi gradual e não repentina, pois valorizamos a importância do livro na educação, especialmente para as crianças que não têm a possibilidade de possuírem livros. Aliás, o livro digital combate isso mesmo, permitindo às crianças que não têm possibilidades de adquirir livros de poder descobrir uma panóplia de livros *online* sem quaisquer custos associados. Como forma de não desconectar o livro completamente da realidade, todos os contos ou histórias digitais apresentadas na “Hora do Conto” eram acompanhadas de atividades que requeriam um maior envolvimento da criança. Essas atividades poderiam surgir na forma de desenhos, pinturas, jogos ou outras atividades inseridas nas diversas áreas do currículo como a Matemática ou a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE).

Como exemplo serve a história d’ “O Banho e o Duche” em que se procurou sensibilizar as crianças para o gasto de água através das noções de banho de imersão e duche, como eram referidos no conto. Para além disso, o reconto da história era feito pelas próprias crianças, que teriam que, uma a uma, lembrar-se e expressar-se sobre como decorreu o restante percurso da história que ouviram. A acompanhar esta história estava uma atividade de Expressão Dramática, em que o educador dinamizava a história atribuindo papéis a diferentes crianças de modo a estes serem imitados pelos restantes colegas que estavam convidados a gesticular o que quisessem de acordo com o conto. Clarificação de valores, a criança ao dramatizar a história estava a identificar-se com a personagem e, progressivamente, a clarificar alguns

valores e atitudes vividos por esta. Claro que esta clarificação era coadjuvada pelo educador quando fazia a reflexão sobre o momento desenvolvido na área de Expressão Dramática.

Como referi anteriormente, o uso do computador tem que ser colmatado através de um equilíbrio com o uso de materiais diferentes ou mesmo com livros físicos. Compreendemos e aceitamos a necessidade do “real” para que as crianças possam ver, sentir e tocar em materiais, mas há que aproveitar e compreender também a necessidade do “digital” como ferramenta, não só lúdica, mas pedagógica. A pedagogia aliada às novas tecnologias é uma forma de crescimento, de cativar e de construir, pois facilitam o acesso a diferentes fontes de conhecimento, permitem combinar diferentes domínios do que se deseja estudar e constituem um instrumento pedagógico que permite conjugar diferentes programas e métodos de educação e formação (Correia, 2005, p. 8). Num mundo repleto de tecnologia, há que saber utilizá-la a nosso favor.

Um dos outros exemplos que envolve a cidadania e a sua noção ciber, foi a apresentação do conto intitulado “Meninos de todas as cores”. Este conto, sob a forma de diaporama, conseguiu cativar a atenção das crianças com muita eficácia através dos seus movimentos, sons e cores. O objetivo deste conto era o de sensibilizar as crianças para o facto de que existem pessoas com cores diferentes, mas que continuam a ser iguais a nós. Podem ter culturas diferentes da nossa, mas continuam a ser iguais.

Um dos reaproveitamentos conseguidos na “Hora do Conto” denota-se com a apresentação da história “A árvore generosa”. A partir desta história provocou-se o reconto oral pelas crianças da mesma e, desenvolvendo a área da Matemática, aproveitou-se o momento para a construção de árvores através de figuras geométricas, designadamente quadrados, triângulos, círculos e retângulos.

Outro dos contos significantes, “Confusão na Cidade dos Números”, retratava personagens em constante conflito, neste caso os números, e que depois resolveram-se pedindo ajuda às letras do alfabeto que eram todas amigas, pois assim deveriam de ser para se conjugarem e formarem palavras. A mensagem deste conto aplica-se a este grupo de crianças, daí ter sido selecionado. Este conto serviu como resposta à anteriormente referida “Caixa das Queixinhas” onde a maior queixa ou registo era o de quezílias entre as crianças no momento de recreio. Este conto procurou contrariar isso transmitindo o ideal da amizade e o princípio de interajuda para construir algo útil.

Para além da amizade e da cooperação, surgiu também o egoísmo. “Lina e os raios de sol” era uma história que reportava como personagem principal uma menina que queria apanhar todos os raios de sol e acabou por se aperceber que todos precisam deles, por isso resolveu partilhá-los com todos. Esta mensagem foi também direcionada a algumas das crianças da sala que por vezes são (egoístas ou) egocêntricas, de forma a desconstruir essas ações ou comportamentos.

Em suma, o que se pretendeu aqui foi desenvolver uma educação para a cidadania através das TIC de forma integrada com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, compreendendo que o uso das TIC pode mesmo auxiliar os profissionais da educação na promoção de um desenvolvimento da cidadania em si.

Alguns contos ou histórias davam lugar a jogos, assim como algumas atividades davam lugar a jogos. Um dos jogos informáticos desenvolvidos no âmbito deste relatório inseriu-se num momento de Expressão Musical em que o grupo visualizou um vídeo intitulado “A Vida das Flores”, um vídeo que mostrava diversas flores a desabrocharem como símbolos primaveris. Associado a este vídeo tinha elaborado um jogo de computador matemático em formato *JClic*, em que a criança teria que agrupar flores em pares, encontrar pares num jogo de memória e associar números a representações gráficas. Estes jogos, colocados permanentemente à disposição das crianças, serviam o propósito de estas interagirem com o computador num sentido mais pedagógico que lúdico, pois denotava-se o sentido demasiadamente lúdico que as crianças atribuíam às Tecnologias de Informação e Comunicação presentes na sala de aula.

Outro dos jogos introduzidos, mas não criado por mim, estava inserido na temática do ambiente, particularmente da reciclagem. O dito jogo consistia na escolha de um de vários locais (Casa, Escola, Jardim, etc.) e depois clicar ou encontrar lixo para depois colocar num dos ecopontos, ou então no lixo indiferenciado. Este jogo foi um sucesso entre as crianças que o queriam jogar mais que uma vez, e assim o fizeram. Cada criança teve a oportunidade de encontrar e reciclar cerca de 4 objetos no jogo. Todos os jogos introduzidos às crianças eram colocados à sua disposição no computador da sala.

Com foco especial na área de Formação Pessoal e Social estava um outro jogo em que era dito algo “bom” ou algo “mau” em relação ao ambiente na perspetiva de o cuidar, proteger, etc. Este jogo serviu como uma introdução a um jogo de computador relacionado à construção crítica de valores em que eram apresentadas várias situações e depois outras, as crianças teriam que esclarecer se a situação apresentada tinha ficado melhor, pior ou igual. As crianças participaram ativamente neste jogo e com entusiasmo, este último fator proveniente de ser um

jogo de computador. O objetivo geral do jogo era levar a criança a discernir sobre diferentes situações, promovendo o seu desenvolvimento moral pessoal conforme as situações apresentadas.

Por fim, e terminando este ponto, apresento o último jogo relacionado com a lengalenga que marcou este período de estágio na Educação Pré-Escolar: “O Coelho Alberto”. Esta lengalenga era acompanhada de mímica, e era um momento recorrente em Expressão Musical devido ao facto de ser um preferido das crianças desta sala. A partir desta lengalenga criei um bingo que cruzava o virtual com o real. Ao invés de um sorteio de números ou imagens, os animais eram sorteados através de sons com auxílio de um computador. As crianças tinham que associar sons aos respetivos animais. Apesar de os cartões serem todos diferentes, este jogo foi elaborado com o intuito de todos serem vencedores, ou seja, todos fariam bingo em simultâneo. Algo excelente para desenvolver a autoestima que fora premiada com um desenho com uma mensagem especial do próprio Coelho Alberto.

4.1.4. *Geocaching & Streeview*

Estas duas atividades, interligadas entre si, germinaram num convívio da escola a que pertence este grupo de crianças da Educação Pré-Escolar. Nesse convívio de Páscoa foi dinamizada uma atividade do género “caça ao tesouro”, só que adaptado a ovos criados em cartolina pelas crianças do Pré-Escolar. Os ovos foram escondidos pelos educadores por volta da zona de recreio, e o objetivo seria que as crianças encontrassem os ovos. De forma a tornar o jogo justo para toda a escola, foi sugerido pelos educadores que os alunos mais velhos ficassem emparelhados com uma criança da Educação Pré-Escolar, de modo a incentivar o espírito de cooperação entre as diferentes turmas.

O *geocaching* assemelha-se a este jogo de “caça ao tesouro”, só que no lugar de ser um tesouro, as pessoas têm que encontrar caixas com base em coordenadas. Mais especificamente, o *geocaching* é um passatempo e também um desporto de ar livre. O seu funcionamento ocorre através da utilização de navegação por satélite, mais propriamente GPS, para encontrar uma *geocache* ou então simplesmente cache. Esta cache pode ser colocada em qualquer local no mundo e é normalmente uma caixa pequena que é fechada e à prova de água para sobreviver ao clima onde se encontra. Dentro dessa cache podem-se encontrar “tesouros” como canetas, talismãs, moedas, bonecos, etc. Tudo para troca. Os *geocachers*, as pessoas que praticam *geocaching*, encontram as coordenadas das caches na internet e partem à procura das mesmas. Quando as encontram registam na internet que a

visitaram. Uma das regras do *geocaching* é que os tesouros só podem ser retirados se for dado algo em troca.

Assim sendo, procurámos realizar um jogo do género *geocaching* inserido numa atividade que incentivava o desenvolvimento da sensibilidade ambiental. Nas semanas anteriores as crianças tinham desenvolvido um trabalho acerca dos ecopontos, fazendo ponte com esta nova atividade. As crianças foram organizadas em três grupos de cores: branco, laranja e azul. Estas três equipas tinham como função encontrar e recolher o lixo propositadamente espalhado pelo recreio, para depois ser contabilizado, separado e reciclado. É importante referir que as crianças estavam equipadas com luvas de proteção para ressaltar a sua higiene pessoal e a dos outros.

Após todo o lixo estar separado para depois ser colocado nos ecopontos da escola, a turma voltou à sala para que o computador nos dissesse onde estava a caixa secreta, que tinha sido mencionada anteriormente pelo educador. Houve uma breve exploração do mapa (através do *Google Maps*) em que as crianças identificaram a Ilha Terceira, e, depois, com o auxílio do educador, conseguiram encontrar a sua escola. E lá, demarcado no mapa, estava a localização da caixa secreta com um marcador vermelho.

As crianças elegeram duas crianças para tentar encontrar a caixa. O primeiro grupo tentou encontrar a caixa, mas falhou a sua tentativa. De seguida foram escolhidas outras duas crianças que procuraram perceber bem o mapa. O segundo grupo, ainda na rua, foi auxiliado por um terceiro grupo que pensava já ter desvendado o mistério da caixa de acordo com as indicações dadas no mapa, e conseguiram encontrá-la numa janela. Esta experiência foi uma experiência inovadora para as crianças ao tentarem decifrar um mapa e colocarem à prova a sua própria orientação espacial.

Uma das surpresas, planeada para as crianças pelo educador, foi um autocolante fixado na carta que as crianças encontraram na caixa secreta (cf. Anexo E), resultante da caça ao tesouro. Esse autocolante era um autocolante NFC (de *Near Field Communication*) em que ao encostar qualquer telemóvel com essa capacidade NFC, conseguiria ouvir uma mensagem secreta em áudio dedicada às crianças, em que uma voz lhes agradecia por terem ajudado a limpar a escola, lembrando que é o nosso dever proteger a natureza. O fascínio das crianças foi tão grande, que foi necessário ouvir a mensagem secreta duas a três vezes. Infelizmente, não foi possível criar uma cache com as crianças devido a complicações na deslocação das crianças que podiam originar-se. Assim não foi retirado significado à atividade de que o

importante é recolher e separar o lixo, e nunca deixá-lo ao acaso no chão, pois estaremos a pôr o nosso meio ambiente em risco.

Os objetivos relacionados com esta atividade prendiam-se com o desenvolvimento de um sentido de sensibilidade e responsabilidade ambiental, no âmbito da área de Formação Pessoal e Social, assim como o desenvolvimento do espírito cooperativo de trabalho em equipa. Procurou-se atingir os objetivos propostos, mas este terá que ser um trabalho em progresso, pois não é possível comprovar de facto nas crianças se os objetivos foram atingidos e se foram completamente assimilados. Remetendo à questão curricular, há aqui uma forte componente de integração curricular que envolveu a área de Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Matemática, tudo aliado à utilização das novas tecnologias em prole de um desenvolvimento da Cidadania.

Dando continuidade imediata a esta atividade improvisada de *Geocaching*, procurou-se explorar também uma característica do *Google Maps*, o serviço de mapas do Google: o *Google Streetview*. Esta característica permite aos seus utilizadores visualizar algumas regiões do mundo ao nível do chão ou solo. O *Google Streetview* mostra fotos tiradas por uma frota de veículos equipados pela Google cuja missão é percorrer áreas pedestres, ruas e outros lugares inacessíveis, fotografando-as e criando a sensação de estar a percorrer uma rua, só que o podemos fazer em qualquer sítio do mundo.

Esta característica do *Google Maps* permitiu-nos explorar ainda mais a orientação espacial das crianças inserida na área de Conhecimento do Mundo, assim como a possibilidade de visualizar qualquer país do mundo a um ou dois cliques de distância. Durante a atividade com as crianças foi possível “passear” pelas ruas da freguesia onde se encontra esta escola. A partir da escola, o educador foi guiado pelas crianças, visitando as casas de alguns meninos e meninas através de um “passeio virtual” via *Google Streetview*. Para além disso, houve ainda interesse manifestado em visitar as diferentes zonas balneares que as crianças conheciam, começando pela mais imediata à freguesia do grupo. O passeio prolongou-se também pela cidade histórica de Angra do Heroísmo, pela zona balnear da Silveira, pelo centro da cidade, pela zona recreativa do Relvão, pelo Monte Brasil e pela freguesia do Pico da Urze, visitando a escola de outras crianças e também passando pela escola dos adultos, a Universidade dos Açores.

O objetivo relativamente a esta atividade prendeu-se pela alteração da conceção das crianças sobre as TIC. Importa fazer com que as crianças compreendam que o computador não tem

fins apenas lúdicos ou de entretenimento, como também tem fins utilitários. Para além disso, o reconhecimento/orientação espacial está aliado à motricidade global, pois é situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a Matemática (Ministério da Educação, 1997, p. 58).

4.1.5. Intercâmbio via *Skype*

No espírito de apresentar uma atividade de índole cultural, surgiu a ideia de criar um intercâmbio com outra escola. Inicialmente estava previsto um intercâmbio com alguma escola em Portugal Continental, mas tal não se sucedeu. Assim sendo, e com o auxílio da educadora cooperante, dinamizou-se uma atividade de intercâmbio local, mais especificamente dirigida à Ilha Terceira.

Todo este processo começou a desenrolar-se ao anunciar à turma que tinham recebido uma carta. O entusiasmo na sala foi muito enquanto tentava-se explicar o que era a carta, como sabia de onde tinha vindo e o que eram as frases ou palavras escritas no seu exterior (remetente e destinatário). Todas as crianças queriam que os educadores abrissem a carta com a maior rapidez possível, tanto que nem os educadores sabiam o que continha a dita cuja. Dentro do envelope foi possível encontrar uma carta escrita a computador e ainda uma série de desenhos das crianças de uma outra escola.

Em conjunto com o Chefe daquele dia, os educadores procederam à apresentação de todos os desenhos, associando-os aos nomes dos seus autores. Este foi um momento de grande entusiasmo para as crianças, havia uma inquietude naquela manta difícil de expressar em palavras. Surgiu logo entre as crianças a vontade de escrever e responder à carta (cf. Anexo E), sendo que uma foi quase sem lhe pedir buscar uma folha e caneta para que começássemos a escrever. Entretanto, uma criança sugeriu que usássemos o computador, e assim o fizemos. Tomámos a posição de escribas junto ao quadro interativo e começou-se a escrever consoante o que as crianças ditavam, prestando atenção ao que diziam ou quando alguma corrigia outra, etc. O resultado foi positivo, conseguindo alcançar uma carta que envolveu a participação de todas as crianças, uma verdadeira experiência de aprendizagem cooperativa em simultâneo.

Torna-se evidente aqui a perceção que as crianças têm do computador enquanto instrumento ou ferramenta ao serviço da comunicação, mas também da construção do conhecimento. Como refere Bolívar (2007), a internet “no puede tener como única finalidad la búsqueda de información” (p. 157). As TIC têm como maior propósito facilitar a vida ao seu utilizador,

sendo este um caso sugerido pelas crianças em que todas puderam acompanhar com legibilidade a escrita de uma carta por elas ditada. O computador nas salas de aula está a assumir cada vez mais importância, tanto para as crianças como para os educadores e professores. Esta é a realidade de uma escola do século XXI.

Após a escrita estar concluída, surgiu de novo, entre as crianças, a necessidade de elaborarem desenhos para anexarem à sua carta. Muitos dos desenhos eram referentes à horta escolar, referida anteriormente, que era a experiência recente que lhes era mais próxima. Após todos os desenhos estarem concluídos, todas as crianças voltaram à manta, onde colocamos os desenhos e a respetiva carta no envelope e escrevínhamos por fora de onde vinha e para onde iria a carta. Tentou-se, tal como referido anteriormente, abordar os conceitos de “remetente” e “destinatário” para que as crianças se apercebessem que havia uma ordem e lugar para escrever certas moradas.

Finalmente, a turma que nos enviara a carta recebera a nossa e acedeu a um encontro via *Skype* para que as crianças pudessem interagir umas com as outras à distância (cf. Anexo E). O *Skype* é um software que se pode instalar num computador, tablet ou smartphone, que permite comunicação via Internet através de ligações de voz e vídeo, tal como videochamadas. Nesse encontro com as crianças da outra escola via *Skype* por videochamada foi possível que as crianças se conhecessem, apresentando-se individualmente de ambos os lados e, depois, apresentámos uma surpresa guardada para os meninos da outra escola. Os meninos e meninas da nossa escola apresentaram fotos que demonstravam a construção e evolução da horta da escola, desde a inexistência até ao momento em que esta já apresentava feijões crescidos, alfaces, etc. Esta amostra de fotografias foi sendo narrada por algumas crianças que iam explicando e esclarecendo as questões dos meninos da outra escola. Num espírito cooperativo, e através das TIC, ambos os grupos de crianças compartilharam entre si as suas culturas que, apesar de não serem muito distantes, pois trata-se de uma escola na mesma ilha, continuam a ser algo diferentes devido à distância entre localidades. O sucesso deste encontro foi estrondoso entre as crianças, sendo lembrado e relembrado consecutivamente nos dias seguintes. As crianças demonstraram-se imensamente comunicativas e entusiasmadas por estarem a falar com os seus pares, as crianças que lhes mandaram uma carta.

4.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em consonância com período de estágio anteriormente descrito, no decorrer da Prática Educativa Supervisionada II (PES II), correspondente ao estágio numa sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico, também se realizaram diversas atividades com o intuito de agir e educar para a Ciber-Cidadania, assim como educar para valores. De seguida, será realizada uma exposição mais pormenorizada das atividades realizadas.

4.2.1. Iniciação ao Quadro Interativo

O quadro interativo é hoje uma das certezas dos professores da Ilha Terceira, pois em todas as escolas é possível encontrar salas de aula equipadas com esta ferramenta que é, para muitos educadores e professores, imprescindível. Este quadro interativo espelha aquilo que é visível num monitor ou ecrã de computador, assim como serve de superfície que pode reconhecer a escrita eletronicamente. Os quadros interativos permitem também a interação com imagens, vídeos, músicas e jogos. Apesar destes quadros funcionarem com canetas próprias, o seu objetivo é substituir os quadros negros e os de tinta ao funcionar como um ecrã de computador suficientemente grande para que todo o grupo de crianças ou alunos consiga ver o que lá está.

No capítulo III da parte II deste relatório de estágio explorou-se a representação que as crianças e educadores/professores têm sobre o computador, chegando-se à conclusão que estes primeiros encaram-no como uma ferramenta ou instrumento para fins lúdicos e de entretenimento, enquanto os educadores/professores encaram o computador como ferramenta pedagógica auxiliadora ou facilitadora do seu trabalho profissional.

No âmbito do estágio numa sala de 1.º CEB, a interação que o professor faz com o computador implica sempre, ou quase sempre, o uso simultâneo do computador. Como exemplo disso segue-se como uma das primeiras atividades que envolveu diretamente o uso do computador com a turma em grande grupo: o Mapa de Aniversários.

Esta atividade integra-se numa atividade da área da Matemática que procurou, na altura, relembrar os meses do ano e, conseqüentemente, ordená-los, explorando o conceito de números ordinais, algo iniciado em semanas anteriores. Depois de explorado o conceito, a turma em grande grupo organizou, com o auxílio do computador, a ordenação final dos aniversários através de uma tabela em que se explicitava a ordem (números ordinais e por extenso), o dia e mês de aniversário, assim como o nome do aniversariante acompanhado de

uma foto. Alunos e professores figuraram dessa tabela. Todo o processo foi agilmente feito no computador em cooperação entre professor e aluno. Os alunos ditavam, o professor escrevia e orientava. Foi uma atividade sem tempos mortos e que captou a atenção de todas as crianças, que ocasionalmente divertiam-se ao encontrar as suas fotos na grelha, assim como a posição ordinal.

Outra das situações e atividades desenvolvidas através do quadro interativo partiu da inovação de uma atividade comum ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM): o Trabalho de Texto. Este trabalho implica a rentabilização de um texto de autor, nomeadamente de um aluno que cede o seu texto para esse efeito, e que é posteriormente analisado por toda a turma quanto à sua estrutura, ortografia e sintaxe. Após a análise o texto é corrigido e melhorado pelo autor com o auxílio do grupo. A inovação perante este Trabalho de Texto acontece na sua comunhão com as TIC.

Tentou-se fazer as coisas de um modo um pouco diferente, um modo um pouco mais computadorizado. Os alunos foram agrupados em pares e a cada par foi entregue uma folha para registarem os aspetos positivos do texto, aspetos a melhorar e perguntas ao autor. Após cada par ter registado na folha as suas opiniões, procedeu-se à leitura das mesmas, registando-as no computador, na grelha projetada para toda a turma. Registadas todas as respostas às perguntas ou observações, o texto começou a ser reescrito e ao longo desse processo os alunos tentavam identificar e distinguir os tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito. Concluída a reescrita do texto, o texto é relido, avaliado e impresso de modo a atribuir uma cópia a todos os alunos.

Ao longo do estágio da PES II, este momento de Trabalho de Texto ocorreu mais que uma vez, umas melhores que outras, mas mantendo o espírito inovador que causava nas crianças um ânimo diferente do habitual, tanto no querer “trabalhar o texto” como no querer que os seus textos fossem “trabalhados”. Esta turma de 3.º ano, apesar de estar habituada com um modo de funcionamento diferente de Trabalho de Texto, conseguiu adaptar-se de forma fluída com alguns percalços. Os autores são partes fulcrais neste processo e são eles quem guiam, na generalidade, o processo de análise e reescrita do seu texto, daí surgir a necessidade de serem comunicativos e pró-ativos.

Um dos casos de maior sucesso de trabalho de texto ocorreu com uma autora que, ao invés de registar e escrever o texto, ficou responsável por desempenhar um papel de orientadora da discussão, semelhante ao papel dos presidentes aquando dos momentos de apresentação de

produções e de reuniões de conselho, algo característico deste modelo pedagógico. A autora teve o papel de orientar a discussão, organizando quem falaria nas determinadas vezes, respondendo às questões e sugestões feitas pelos alunos, que eram registradas em simultâneo no computador. Toda a adaptação e sugestões de adaptação do texto eram filtradas pela autora, tendo em conta as sugestões dos professores. Importa relembrar que, para além destes textos serem distribuídos pelos alunos, estes eram também alvo de atividades posteriores como exploração de gramática, etc.

Por vezes, essas próprias atividades revalidavam a aproximação das crianças às TIC, nomeadamente ao computador e ao quadro interativo presentes na sala. Exemplo disso são as fichas elaboradas a partir dos resultados dos trabalhos de texto que, posteriormente, eram corrigidas através do quadro interativo. São ações como estas que quebram o estigma que estas crianças têm quanto à sua visão das TIC exposta no capítulo III da parte II deste relatório, que evidencia a perceção das tecnologias pelas crianças como instrumentos lúdicos ou com fins de entretenimento. O desenvolvimento de uma educação para a cidadania surge aqui através do espírito cooperativo subjacente a todas estas atividades, nomeadamente no que diz respeito às questões de partilha e respeito quanto à utilização das TIC. Para além de que, autonomamente, o aluno assume a responsabilidade de interagir com os equipamentos em prole do bem comum, como por exemplo a escrita ou trabalho de texto.

Um outro momento característico do MEM passível de ser informatizado, ou de se fazer auxiliar nas novas tecnologias é a Apresentação de Produções (AP), um período de 15 a 30 minutos que consiste na apresentação dos alunos de adivinhas, leitura de histórias, desafios matemáticos e, mais recentemente, partilha de vídeos ou videoclipes musicais. Este espaço ajuda a incentivar os alunos a utilizarem as TIC, procurando imagens, vídeos e videoclipes musicais, como referi acima. Durante o estágio na PES II foi possível assistir a vários alunos que apresentavam textos da sua própria autoria ou de autor, assim como outros vários alunos apresentavam textos ou livros digitais. Esses livros provinham do Plano Nacional de Leitura (PNL), que coloca à disposição de crianças e alunos uma panóplia de livros digitais de fácil acesso. Os alunos, como seria de esperar, deixam-se cativar pelos livros digitais devido aos seus sons e animações. Através destes momentos a perceção que os alunos têm sobre as novas tecnologias começa a transitar do lúdico para a pedagógico, mesmo sem se aperceberem.

O professor também detém um papel importante na Apresentação de Produções, nomeadamente porque este também pode participar. No âmbito deste relatório de estágio,

tomou-se a iniciativa de apresentar na AP dois vídeos relacionados com a exploração da noção de internet segura. O objetivo desta apresentação era o de auscultar, junto dos alunos, os seus hábitos cibernéticos e sobre como utilizam a internet fora da escola. A importância do uso da internet e dos *media* passa por um passo muito importante: a literacia dos *media*, ou seja, “educação para os *media*”. De acordo com Vieira (2008) existe um consenso generalizado no seio da União Europeia de que é o papel da escola, ou escola cidadã, a responsabilidade pela introdução da cultura dos *media* no ensino (p. 198). Essa literacia pode, por exemplo incluir o ensino sobre o uso da internet, assim como o ensino para um “comportamento responsável das crianças *online*, a cooperação entre os diferentes actores e grupos chave (pais, professores, indústria, media, ONGs e outras autoridades responsáveis), de forma a realçar o conhecimento sobre as questões relativas à segurança na web” (Vieira, 2008, p. 200), assim como informação sobre *software* de filtragem de conteúdos. De forma sumária, Livingstone (cit. por Vieira, 2008, p. 201) enumera que as crianças devem ser educadas para desenvolver uma atitude informada e responsável perante o uso do computador e da internet, dentro e fora das escolas, permitindo-lhes criar uma vantagem de benefícios da internet, dando-lhes ao mesmo tempo as competências necessárias para se protegerem de conteúdos que possam ser potencialmente lesivos.

No capítulo III da parte II deste relatório ficámos a saber que a quase totalidade da turma possui internet em casa, sendo que mais de metade utiliza-a sem qualquer tipo de acompanhamento parental ou familiar. O cenário agrava-se ao descobrir-se que a totalidade das crianças não sabe se tem páginas bloqueadas da internet pelos próprios pais ou familiares. É importante reconhecer as vantagens da internet, mas também torna-se importante reconhecer as suas desvantagens, daí que durante a AP, após o visionamento dos vídeos, os alunos foram questionados sobre se já partilharam os seus dados com algum *site* ou alguma pessoa, se já interagiram com pessoas que não conheciam, etc. Na altura o grupo de alunos surpreendeu ao aparentar deter uma utilização responsável e preocupada do computador e internet.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação continua a ser uma das melhores ferramentas para cativar e entusiasmar os alunos pelas disciplinas de que menos gostam, sejam elas a Matemática, a Língua Portuguesa, o Inglês, entre outras. O importante é que o professor seja reflexivo na sua prática, sabendo e procurando combater as dificuldades dos alunos com novos meios interativos. Relembrando Alarcão (1996), “os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se”, de modo a que “educar para a

autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”. Uma das formas de alcançar este processo reflexivo é manter um canal de comunicação ativa entre o docente e o aluno, procurando atender às necessidades e curiosidades deste último, promovendo a realização de uma aprendizagem significativa.

4.2.2. As Regras da Sala e Biblioteca

Anteriormente foi referido o modelo pedagógico sob o qual esta sala de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico funciona: o Movimento da Escola Moderna. Este modelo prevê como rotina semanal a realização de um conselho, que na sua essência procura emular um espaço de cidadania, característico da escola do século XXI. Relembrando João Formosinho (2003), é “através do exercício da cidadania que se preparam os futuros cidadãos” (p. 34) e o espaço do conselho procura alcançar isso mesmo.

É neste momento de reunião de conselho, espaço do desenvolvimento da cidadania do aluno, que o aluno faz ouvir a sua voz perante a dos outros e consegue fazer valer a sua opinião, assim como compreender a dos restantes. Foi numa destas reuniões que os próprios alunos decretaram a necessidade de novas regras, pois é na escola que se ensaia a vida em sociedade, daí a importância de se refletir sobre as normas e as regras de convivência social. Como refere Manuel Ferreira Patrício (1993, p. 13), “a educação é, intrinsecamente, uma relação com os valores”, pelo que é importante que se criem condições e regras de convivência que tornem possível a preservação e a vivência desses valores. É através da “educação que se dá a conhecer os valores que consubstanciam as normas, as regras, os rituais de uma determinada comunidade” (Fonseca, 2011, p. 114). Ficou também decidido que estas regras fossem numeradas e afixadas de forma visível (cf. Anexo F), sendo que os alunos elegeram a porta principal da sala de aula para tal efeito. O facto de serem numeradas deveu-se ao torná-las de fácil memorização, assim se pensou. Todos os alunos tiveram uma habituação rápida às regras recentemente implementadas, sendo que a cada semana e a cada reunião de conselho uma regra poderia ser acrescentada como revogada.

O preconceito de que estas regras para as crianças seriam inúteis existe, pois poderiam escolher ignorá-las facilmente quando conviesse, mas a verdade é que esta prenoção é facilmente quebrada ao constatar-se que o facto de os alunos estarem envolvidos na decisão da criação dessas regras é verdadeiramente importante. Estando os alunos próximos destas decisões, as regras tornam-se pessoais para eles próprios, ou seja, valorizam-nas mais que

caso fosse um professor a ditá-las. As regras passam a ser mandamentos universais dentro das quatro paredes que é a sala de aula.

A partir da definição das regras da sala de aula, a reunião do conselho ganha nova estrutura e um novo modo de funcionamento. Exemplo disso é que quando ocorresse alguma quezília ou problema na sala ou recreio, os alunos analisavam as regras para saber se alguma contemplava esse caso, e em caso negativo seria criada uma nova regra. Em caso positivo, o sentido de justiça dos alunos entrava em ação ao justificar que já existia uma regra quanto isso, sendo que ao aluno em falta ou culpado restava-lhe dar o seu pedido de desculpa e garantia de a referida situação não voltar a acontecer.

Através desta atividade foi possível, junto do aluno, promover a clarificação de valores, pois através dela os alunos clarificaram e refletiram sobre os seus valores, estimulando o desenvolvimento moral de forma autónoma, em que o respeito pelo código de valores, nomeadamente pelas regras criadas por eles mesmos, não podem ser ignoradas. Este exemplo relembra conceção de “comunidade justa” de Kohlberg que, de acordo com Silva (2013), visa a promoção do “sentido de responsabilidade para consigo próprio e para com os outros, possibilitando ao aluno participar activamente, e não de forma meramente representativa, no processo democrático, característica essencial da escola perspectivada como comunidade justa” (p. 159).

4.2.3. Correio, Mapas e Tempo

Uma possível ferramenta de aproximação entre alunos e as tecnologias de informação e comunicação estava em falta nesta sala de aula: um endereço de correio eletrónico, ou como é vulgarmente denominado, um *e-mail* de turma. O correio eletrónico, ou *e-mail*, é um método que permite redigir, enviar e receber mensagens através das TIC, designadamente através do computador, tablet, smartphone, entre outros. Para além de mensagens é ainda possível trocar imagens, vídeos, música entre outros ficheiros como ficheiros de texto, diaporamas ou folhas de cálculo.

O *e-mail* de turma foi criado em equipa com o grupo de alunos, permitindo a todos assistir ao processo de criação do mesmo. Optando pelo *Gmail*, um serviço de correio eletrónico gratuito da Google, a turma rapidamente passou a ter a sua própria pegada na internet. A necessidade de criar-se esta ferramenta surgiu como forma de colmatar a indispensabilidade de comunicação entre a turma do 3.º ano com uma turma de Portugal Continental, sustentada

pelos responsáveis da correspondência da turma. Esses responsáveis tiveram como primeira tarefa enviar um *e-mail* de saudações à turma homóloga, assim como enviaram em anexo um dos trabalhos de texto realizado em semanas anteriores. Os responsáveis questionaram também os colegas do Continente se estariam interessados em receber os problemas da semana da turma, uma rubrica iniciada no âmbito da PES II em que os alunos criam os seus próprios problemas de Matemática, para que depois a turma possa resolvê-los em grande grupo.

Claro que para uma primeira vez, é compreensível que os alunos tenham manifestado algumas dificuldades em manusear o serviço de correio eletrónico, daí a necessidade do professor estar presente e orientar os alunos. O cargo dos responsáveis pela correspondência é rotativo, tal como o cargo dos presidentes, o que permite a que toda a turma tenha a oportunidade de manusear o correio eletrónico da sala de aula. É importante o aluno compreender que o computador e a internet não servem só para pesquisar, copiar textos ou jogar, como ficou evidente no capítulo III da parte II deste relatório. O aluno pode encarar a internet como uma utilidade que permite a comunicação gratuita e rápida entre duas pessoas que estão a uma enorme distância.

Ao longo das semanas era constante a partilha existente entre ambos os grupos de alunos do 1.º CEB. Um dos exemplos mais interessantes do programa dos correspondentes ocorreu aquando de um dia os alunos desta sala iniciaram o processo de escrever um texto descritivo acerca de si mesmos. Isto é, tinham que se descrever num texto. Esta é uma importante estratégia de clarificação de valores que permitiu às crianças a reflexão sobre si mesmas, os aspetos que gostam mais em si, os valores que preconizam, ou seja, esta atividade permitiu um conhecimento mais esclarecido da criança sobre si mesmo. Este conhecimento de si revela-se importante para a relação com os outros. Ricoeur (1990) considera que a estima de si é o primeiro patamar no processo da construção da “pessoa” que, na filosofia deste autor, se desenvolve na relação e pela relação com o outro.

Para além disso, importa realçar a questão da integração curricular, nomeadamente com a área da Língua Portuguesa, pois os alunos teriam que organizar as suas ideias e só depois é que as escreveriam e as estruturavam no computador. Foi através deste momento que foi possível constatar que, apesar de a grande maioria dos alunos ter computador em casa, manifestavam ainda algumas dificuldades na escrita como se não fizessem uso do teclado em casa. Por fim, os textos elaborados serviram o propósito de fazerem parte de uma partilha enviada ao grupo

de alunos de Portugal Continental. Esta forma de intercâmbio serve quase como intercâmbio cultural passível de ser rentabilizado no futuro. Na verdade, pensamos que desta forma estamos a criar condições para que a escola seja um lugar que favorece a “integração crítica de saberes e [o] potenciar [de] novos olhares epistemológicos, antropológicos e axiológicos” na linha do que refere Emanuel Medeiros (2006, p. 61). Para além disso, e recordando García e Rovira (2007), a relação entre a escola cidadã e a sociedade da informação enaltece as possibilidades de comunicação e de intercâmbio de informação, cabendo às escolas e aos professores reflexivos a função de saber aproveitar isso mesmo. O intercâmbio, quer seja cultural, quer seja de ideias, poderá significar uma aprendizagem significativa ao grupo de alunos a que é empregado.

Outra das atividades surgiu através de uns inquéritos enviados aos encarregados de educação dos alunos, cujo objetivo era recolher alguns dados pertinentes das famílias dos alunos para uso da professora cooperante e, também, para auscultar as diferentes famílias sobre se teriam familiares a viver em outros países. Esta última informação tornou-se pertinente, pois ajudou a originar a construção de um mapa do tempo semanal de carácter internacional. A ideia inicial era construir um mapa em conjunto com os responsáveis pela tarefa do tempo, que até então encontrava-se inativa.

Face à análise dos resultados dos inquéritos, os principais países que surgiram foram os Estados Unidos da América, Canadá, França e o Brasil. Para além destes, surgiram ainda respostas como São Jorge e Portugal Continental. Durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), também característico do modelo pedagógico MEM, em que os alunos determinam autonomamente as tarefas a realizar em concordância com as suas dificuldades, foi desenvolvido um trabalho de forma dedicada com os responsáveis pela tarefa no tempo na concretização de um novo instrumento de registo para a sala de aula: o mapa do tempo internacional, em que os alunos, a partir dos países dos seus familiares, quiseram colocar as capitais desses mesmos países no respetivo mapa. Durante o trabalho com os alunos, procurou-se uma forma acessível de os alunos autonomamente poderem consultar a meteorologia dessas cidades. Foram propostos alguns métodos, deixando ao critério dos responsáveis do tempo a melhor forma de recolha desses dados. Esta atividade para além de trabalhar as questões das TIC, também relaciona-se com conteúdos da área de Estudo do Meio, nomeadamente o conhecer os membros da família, assim como o seu passado familiar mais próximo, que nos permitiu fazer a ponte com o tema do multiculturalismo da área da Cidadania.

Na renovação do mapa do tempo sucederam-se grandes alterações, sendo a maior que passou a ser um mapa internacional (cf. Anexo G), englobando os países, e as suas respectivas capitais, em que os alunos têm familiares. Este mapa, que funcionou inteiramente no computador, foi alvo do fator “novidade”, semana após semana, devido às diferentes temperaturas existentes noutros países. Os alunos surpreendiam-se constantemente com temperaturas negativas, baixas e altas, sempre em comparação com a do nosso concelho, que também é variável. O apoio prestado às responsáveis foi em função de simplificar o processo, dando dicas sobre como tornar tudo mais rápido, nomeadamente na recolha dos dados necessários, daí tornou-se pertinente, tal como foi feito desde o início deste estágio no âmbito da PES II, ensinar atalhos via teclado, designadamente o CTRL + C (para copiar) e o CTRL + V (para colar). Os alunos a quem foram dadas estas dicas logo no início apropriaram-se rapidamente destes atalhos, facilitando e agilizando o funcionamento do mapa do tempo internacional. Através desta atividade foi possível desenvolver uma educação para a cidadania através da exploração e rentabilização da multiculturalidade que advém do próprio grupo de alunos, nomeadamente a sua família.

O reaproveitamento pedagógico deste mapa infelizmente não se sucedeu, estava prevista a realização de várias atividades relacionadas com as áreas da Matemática e do Estudo do Meio, sendo que nesta última restava a esperança de explorar com a turma, através de um projeto, os diferentes países no mundo, designadamente aqueles em que as crianças têm familiares e que estão inseridos no mapa do tempo, pois é importante lembrar que cabe aos educadores/professores “concretizarem uma acção pedagógica estruturada e facilitadora de aprendizagens significativas” (Borges, *et al*, 2010, p. 3).

4.2.4. Jornal “Os Criativos”

Uma das rubricas retomadas por esta turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o jornal de turma. Como fonte de material para este jornal foram agendados momentos de escrita de textos ao longo das semanas, permitindo aos alunos refletir sobre aquilo que queriam escrever ou inserir no jornal da turma. Numa primeira reunião editorial, o grupo de alunos denominou, através de voto, o jornal como “Os Criativos”. Um dos objetivos com a consecução deste jornal, para além de estimular a escrita livre entre os alunos, é o de angariar fundos para visitas de estudo e materiais necessários para a sala de aula. Nesta reunião também ficou assente a longevidade do jornal, o seu tempo de edição e prazos para submissão de publicações desde histórias, textos informativos, piadas, etc.

Para além disso, foram também os alunos quem decidiram e organizaram a distribuição de quem faria o quê no próximo jornal bimensal. Idealizaram-se algumas rubricas para o jornal como a das personalidades importantes, que irão dar um foco especial sobre diversos autores. Haverá também a rubrica que lidará diretamente com quaisquer visitas de estudo levadas a cabo pela turma. A turma nomeou também dois editores-chefes.

Os alunos, individualmente ou em pares, elaboraram os mais diversos artigos de modo a figurar no jornal “Os Criativos” desde poemas, rimas, textos narrativos, etc. Todos eles iniciavam o seu processo de escrita através de um caderno, ou seja, no “real”. Mais tarde, e após a necessária revisão do texto, cabia ao autor transportar as suas palavras do “real” para o “virtual” informatizando a sua escrita num formato digital. Estas vivências, que são já comuns a muitos adultos, são importantes e devem ser estimuladas próximo das crianças. As novas tecnologias podem também servir o propósito da pesquisa, mas, e nas palavras de Bolívar (2007) a internet “no puede tener como única finalidad la búsqueda de información” (p. 157). No capítulo III da parte II deste relatório de estágio, os alunos do 1.º CEB têm uma forte perceção do computador e da internet como ferramentas de pesquisa, mas isso não basta. Não basta pesquisar informação, como Bolívar (2007) explica, uma sociedade da informação não é, nem pode ser, uma sociedade de conhecimento em simultâneo, pois isso requer cidadãos capazes de processar, compreender e utilizar de forma crítica a dita informação (p. 32). Os alunos através deste jornal desenvolveram competências no âmbito da cidadania, nomeadamente quanto à responsabilidade que estes distribuíram entre si com o objetivo de escrever, estruturar e publicar um jornal da turma. A essa responsabilidade alia-se a autonomia que, através de uma organização própria dos alunos, conseguiram orientar-se e decidir por si só que responsabilidade iriam abarcar, assim como que textos iriam escrever e editar. Retomando Bolívar (2007) que endereça a atitude crítica, esta pode e deve ser desenvolvida a partir de uma prática, nomeadamente através de uma aprendizagem significativa que estes alunos praticaram ao escrever artigos pessoais para o jornal, acabando por tornar o mesmo em algo de estimado valor ao próprio grupo de alunos.

Em Busca de Conclusões

Ao terminar este relatório de estágio, é importante considerar a inegável relação intrínseca entre a educação e a cidadania, sendo que é através dessa relação que se torna possível a construção e conhecimento dos valores que consubstanciam as normas da sociedade. Relembramos que sem educação não há cidadania, assim como que sem cidadania não há educação. A cidadania atua como a essência da educação, tendo a escola como principal finalidade preparar as crianças para assumirem responsabilidades de cidadania numa sociedade democrática, que está em constante mutação.

No século XXI a sociedade global exige um novo modelo de educação para a cidadania, exige que as escolas sejam verdadeiros espaços de democracia que permitam e que encorajem as crianças a intervir, de forma responsável e crítica, na sociedade democrática. Um primeiro passo nessa direção é através do currículo nas escolas. O currículo não é uma ferramenta de ensino por si só, sendo que este depende de um executante, de um profissional da educação. É este educador ou professor quem analisa, interpreta e aplica o currículo junto dos seus alunos. Essa aplicação passa primeiro por uma adaptação necessária que é feita consoante o grupo de crianças, de acordo com o seu meio, vivências e experiências. É necessário destacar a importância do papel do professor durante a formação dos futuros cidadãos e da futura sociedade, sendo ele próprio um cidadão ativo com a responsabilidade de formar cidadãos.

Em Portugal existem evidências desta relação entre educação e cidadania no currículo, sendo que no âmbito da Educação Pré-Escolar tanto as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) e a Lei-Quadro preveem uma educação para a cidadania baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupondo conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se através de temas transversais. No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico é possível analisar o programa do mesmo, onde existe o apelo a uma integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas do currículo. Apesar de este perspetivar esta disciplina como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, lamentamos a constatação de que a área curricular não disciplinar de Formação Cívica já não exista no sistema educativo de Portugal Continental, embora que ainda seja salvaguardada pelo Currículo Regional da Educação Básica da Região Autónoma dos Açores.

Outro documento curricular diferenciador é o Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania para a Educação Básica (Borges, *et al*, 2010), que defende que no contexto educativo da cidadania se promova a literacia digital, assim como a existência de espaços pedagógicos que potenciem a análise e reflexão sobre um uso autónomo e responsável das novas tecnologias de informação e comunicação. Para além disso, o referencial promove a discussão de vantagens e riscos que o uso das tecnologias digitais possam acarretar, como as cyberdependências e questões de privacidade.

O executante deste currículo, o professor do século XXI, deve ser encarado como aquele que enfrenta os desafios da sociedade atual e do contexto educativo onde atua, e que é capaz de transformar a sua sala de aula e a sua escola em espaços de cidadania, numa instituição cidadã. Esta instituição cidadã requer professores cidadãos ativos e para tal é preciso que estes invistam num processo de formação que os ajudem a perspetivarem-se como profissionais com competências cidadãs. O tempo em que os professores devem encarar-se como técnicos e transmissores de saberes terminou, são necessários professores dispostos a questionarem as suas práticas, são necessários professores reflexivos cidadãos. O professor que é reflexivo e cidadão não é um portador e transmissor de conhecimentos, mas sim alguém que tem noção do que acontece ao seu redor e dos seus alunos.

O professor do século XXI vive na era da informação, portanto, insere-se na sociedade da informação. Nesta sociedade temos à nossa disposição uma quase infinidade de soluções digitais, surgindo um novo ideal de Homem: aquele que está sempre informado. Consequentemente, esta vivência impõe à escola novos desafios e novas exigências, nomeadamente a organização da escola como instituição cidadã vocacionada para o desenvolvimento de alunos cidadãos ativos, que possam responder aos desafios da sociedade contemporânea, designadamente a sociedade globalizada. A esses futuros cidadãos e a essa sociedade globalizada aplicam-se valores que deverão orientar a educação adaptada ao século XXI, dando resposta às exigências dos quatro pilares do conhecimento referidos por Jacques Delors (2003) no Relatório da Unesco. A autonomia, a responsabilidade e a justiça são valores imprescindíveis, sendo eles as estruturas de toda a educação, nomeadamente na preparação da pessoa para a vida democrática no mundo globalizado, onde impera a pluralidade de valores.

Como estratégias de educação para a cidadania na sociedade da informação surge a reflexão, a integração curricular e o construtivismo. A reflexão e questionamento do próprio professor

quanto às suas práticas de forma a evoluí-las progressivamente, assim como a reflexão da parte dos alunos sobre o que os rodeia e sobre si próprios, incentivando-os a contatar com aquilo que é diferente ou desconhecido, desenvolvendo uma consciência moral autónoma. A integração curricular como estratégia de educação para a cidadania, pois dado o seu carácter transversal, esta pode ser concretizada através da disseminação dos seus objetivos pelas várias áreas curriculares, estabelecendo a integração da formação cívica dos alunos na formação dita curricular. Por fim, as estratégias construtivistas exploram a promoção do desenvolvimento de processos que se supõe estarem implicados na (re)construção ativa dos valores e da cidadania. Através destas abordagens há o reconhecimento da autonomia do sujeito na produção de si próprio, assim como na reconstrução contínua da sua relação com o mundo, o que é uma qualidade necessária ao ciber-cidadão para poder viver como cidadão de plenos direitos na sociedade da informação e do século XXI.

Um dos objetivos deste projeto era o de compreender como desenvolver a educação para a cidadania através das tecnologias de informação e comunicação e de forma integrada. Este objetivo foi alcançado e ultrapassado, na medida em que chegou-se à compreensão de como desenvolver a educação para a cidadania através das TIC de forma integrada, assim como se procurou entender como o fazer na sociedade da informação. As TIC demonstram-se como ferramentas de utilidade quase infinita passíveis de serem aplicadas e desenvolvidas pelos profissionais a qualquer área do currículo, incluindo a educação para a cidadania. Outro objetivo deste projeto era o da promoção, através da literacia digital, do desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos autónomos e responsáveis. Este objetivo entrelaça-se com o anterior na dimensão em que sem integração curricular, não seria possível desenvolver os cidadãos do amanhã através da literacia digital.

Quanto aos objetivos para as crianças, estes centravam-se na (re)construção de valores e atitudes através do uso das TIC, na compreensão que o uso das TIC promovia o desenvolvimento da cidadania e no conhecer as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos. O grupo de crianças da Educação Pré-Escolar encarava o computador e as TIC em geral como instrumentos ou ferramentas de exercício lúdico, o que é comum nesta faixa etária, assim como não encaravam as TIC como ferramentas promotoras de uma educação para a cidadania. Coube ao educador estimular junto das crianças a interação com as TIC, rentabilizando-as em prole de uma integração curricular com todas as áreas do currículo. As

atividades desenvolvidas com este grupo serviam esse mesmo objetivo, o de estimular e integrar as TIC numa perspetiva de educação para a cidadania.

No âmbito do grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estes, à semelhança do grupo de crianças anterior, encaravam as TIC predominantemente como ferramenta lúdica. No entanto, quando questionadas sobre a aplicabilidade das novas tecnologias na escola, os alunos enunciaram em grande maioria a forma como percecionavam as mesmas: como uma ferramenta didática. Os alunos enumeraram o facto de copiarem textos, pesquisarem imagens, recolherem informação para desenvolver os seus projetos, entre outros. O facto de este grupo estar inserido numa sala de aula que operava sob o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna potenciava, como foi possível constatar no capítulo II da parte II deste relatório, um desenvolvimento muito mais aprofundado e enraizado da autonomia e responsabilidade. Enquanto ao início os alunos encaravam as TIC como simples ferramenta de entretenimento, após a nossa intervenção cremos que estes passaram a percecionar as novas tecnologias com um novo olhar e utilidade, compreendendo também os perigos possivelmente aliados.

Apesar de tudo, foi possível sentir algumas limitações e dificuldades no decorrer da prática pedagógica efetuada no âmbito deste relatório de estágio. No que diz respeito à experiência na Educação Pré-Escolar, uma das grandes dificuldades foi o facto de as crianças apresentarem um nível de desenvolvimento moral baixo, característico daquela faixa etária. Para além disso, deparamo-nos com o facto de algumas crianças não estarem familiarizadas com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação no dia-a-dia, ou mesmo que esporadicamente. A nossa abordagem face a este problema foi procurar incentivar e orientar as crianças com maiores dificuldades no uso das TIC e permitir que essas explorassem os equipamentos tecnológicos junto de um colega mais conhecedor ou que demonstrasse maior facilidade.

Junto do grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a maior limitação sentida revelou-se ser próprio currículo. O único espaço inteiramente reservado à cidadania nas planificações semanais desta turma revela-se por ser a Reunião do Conselho, mas isso não é suficiente. O extenso currículo reservado aos alunos do 3.º ano do 1.º CEB impede a liberdade dos profissionais de educação de criarem experiências curricularmente integradoras. Existe uma pressão sobre esses profissionais, que transpareceu para os estagiários, que existe uma urgência em cumprir, ou melhor, “despejar” um programa das variadas áreas curriculares sem a preocupação de criar e desenvolver experiências de aprendizagens significativas. Um

profissional da educação não pode sucumbir a este tipo de pressão, nomeadamente no sentido em que deve procurar alternativas que a aliviem e que consigam premiar os seus educandos com experiências de aprendizagens significativas.

Em suma, e como perspectiva para o futuro, prevemos a crescente importância da cidadania no espaço a que ela é dedicada, a escola. É nesta que são formados os cidadãos do amanhã e é nesta que as crianças devem ser formadas em valores com um especial foco na autonomia, responsabilidade e justiça, os quatro alicerces apontados por Delors (2003). Este relatório de estágio serve como uma constatação do impacto que a sociedade da informação tem na escola do século XXI, na medida em que surge a urgência de formar cidadãos críticos perante a sua própria sociedade e que sejam verdadeiros ciber-cidadãos através da sua interação com o mundo tecnológico. O mesmo aplica-se ao professor e às suas estratégias para lidar com crianças cada vez mais familiarizadas com as TIC, sendo o dever do profissional da educação o de acompanhar e ultrapassar o conhecimento dos seus alunos no sentido de os auxiliar sempre que necessário, servindo como filtro dos conteúdos menos bons.

Concluindo, toda esta caminhada desde a formação inicial culminou na realização deste relatório que teve, indiscutivelmente, impactos positivos no desenvolvimento do estagiário e das crianças envolvidas. Assim sendo, destaca-se a importância de todas as etapas para a construção deste relatório e toda a reflexão nele contida, para o desenvolvimento do estagiário como pessoa e como profissional da educação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional. *Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (pp. 109-129). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Alonso, L., et al. (Coord.). (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: ACIDI, I. P.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Bizarro, R. e Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 22, 17-27.
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Borges, A., et al. (2010). *Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania: Educação Básica*. Angra do Heroísmo: Direção Regional da Educação e Formação.
- Cabral, R. F. (2003). A construção da Escola Cidadã. In J. S. Ferreira e C. V. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação* (pp. 97-106). Braga: Externato Infante D. Henrique.

Castro, P. (2003). Escola e Cidadania. In J. S. Ferreira e C. V. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação* (pp. 57-77). Braga: Externato Infante D. Henrique.

Correia, J. D. A. (2005). *Estereoscopia digital no ensino da química*. Porto: Universidade do Porto.

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem* 3 (2), pp. 30-36.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>.

Delors, J. (Coord.). (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. (2013). Porto: Porto Editora.

Direção-Geral da Educação (DGE). (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Estevão, C. V. (2003). Educação, Justiça e Cidadania. In J. S. Ferreira e C. V. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação* (pp. 15-32). Braga: Externato Infante D. Henrique.

Ferreira, F. I. (2003). Formação de Professores e Cidadania: O questionamento da forma escolar. In J. S. Ferreira e C. V. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação* (pp. 209-223). Braga: Externato Infante D. Henrique.

Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In Estrela, Teresa, *et al. Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/Seção Portuguesa da AFIRSE. (edição em CD-ROM)

Fonseca, J. M. R. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.

Formosinho, J. (1998). A Contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2003). Construir uma Escola Cidadã. In J. S. Ferreira e C. V. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação* (pp. 33-35). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Gal, R. (2000). *História da educação* (4ª ed.). Lisboa: Veja Editora.
- García, X. M. e Rovira, J. M. P. (2007). *Las Siete Competencias Básicas para Educar en Valores*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, P. (1999). *El Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa – Su caracterización en la perspectiva de quienes lo construyeron – La evolución de los conceptos pedagógicos y de formación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2003). Formação de professores para a cidadania. In J. S. Ferreira e C. V. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação* (pp. 199-208). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Leite, C. e Rodrigues, L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Maçaroco, B. (2014). *A educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico: dinâmicas de cidadania em contextos de práticas curriculares e didáticas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Magalhães, A. M. (2007). Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa e J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança escolar* (pp. 13-37). Porto: Porto Editora.
- Martins, A. S. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste*. Lisboa: ACIDI, I.P.
- Martins, G. (2009). A Educação como factor de Cidadania. In E. Medeiros (Org.), *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp. 49-53). Porto: Edições Afrontamento.

- Martins, M. e Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación, 1* (53), 185-202.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Mendes, M. C. M. (2011). *O perfil do professor do século XXI. Desafios e competências: as competências profissionais dos professores titulares e professores na Região de Basto*. Granada: Universidade de Granada.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintassilgo (Orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Menezes, I. e Campos, B. P. (1998). Educação, desenvolvimento psicológico e promoção da cidadania. *A ciência psicológica nos sistemas de formação: actas do I colóquio nacional da Secção de Psicologia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Miguel, M. A. C. (2009). Falar com a Escrita: O chat em português. In E. Medeiros (Org.), *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp. 95-107). Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Ciência e da Tecnologia. (1997). *Livro verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: M. S. I., D. L.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrocínio, T. (2008). Para uma genealogia da cidadania digital. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1(1), pp. 47-65. Disponível em <http://eft.educom.pt>.
- Quivy, R. e Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, I. (2009). As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Cidadania. In E. Medeiros (Org.), *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp. 131-140). Porto: Edições Afrontamento.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Romão, J. E. (2003). Escola Cidadã no Século XXI. In J. S. Ferreira e C. V. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação* (pp. 117-145). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Rousseau, J.-J. (1978). *O contrato social*. Lisboa: Europa-América.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Nova Iorque: Universidade de Nova Iorque.
- Silva, C. (2013). *Valores e educação: Entre a facticidade e a idealidade*. Revista Sol Nascente, n.º 4. Disponível em http://www.ispsn.org/sites/default/files/magazine/articles/N4_art12.pdf.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação - Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da Internet. *Observatorio (OBS*)*, 2(2).

Legislação Consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Lei-quadro da Educação-Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

Bibliografia Consultada

Hohmann, M., Banett, B. e Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Papalia, D., Feldman, R. e Olds, S. (2009). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.

Anexo A – Protocolos de Investigação/Pedidos de Autorização

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO (QUESTIONÁRIO)

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e para efeitos da sua conclusão estamos a realizar um relatório de estágio intitulado *Ciber-Cidadania: Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Com este projeto temos como objetivos:

- Compreender como desenvolver a educação para a cidadania através das tecnologias de informação e comunicação e de forma integrada;
- Promover, através da literacia digital, o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos autónomos e responsáveis.

Para a consecução destes objetivos, necessitamos realizar um questionário aos vossos educandos.

Serve este documento para vos esclarecer sobre os procedimentos a adotar, os compromissos entre nós, investigadores, e vós, encarregados de educação dos vossos educandos, no momento da realização dos questionários. Assim como, para estabelecimento o vosso consentimento livre e esclarecido relativamente à participação dos vossos educandos na realização deste questionário.

Atendendo à idade dos vossos educandos, será solicitado aos mesmos que realizem um questionário com cerca de 15 questões de resposta mista, ou seja, de resposta aberta e fechada. O intuito do questionário será o de explorar os hábitos de utilização do computador por parte dos seus educandos.

A realização dos questionários pautar-se-á pelos princípios éticos e de confidencialidade que um estudo desta natureza impõe, assim sendo serão utilizados nomes fictícios para as crianças e para as turmas que participam na realização do questionário.

Depois de transcrever e de tratar os dados dos questionários, os mesmos serão facultados aos encarregados de educação. Os encarregados da educação e/ou os educandos podem negar-se a colaborar.

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

Angra do Heroísmo, ____ / ____ / 2015

O Investigador:

O(A) Encarregado(a) de Educação:

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO (ENTREVISTA)

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e para efeitos da sua conclusão estamos a realizar um relatório de estágio intitulado *Ciber-Cidadania: Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Com este projeto temos como objetivos:

- Compreender como desenvolver a educação para a cidadania através das tecnologias de informação e comunicação e de forma integrada;
- Promover, através da literacia digital, o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos autónomos e responsáveis.

Para a consecução destes objetivos, necessitamos realizar uma entrevista aos vossos educandos.

Serve este documento para vos esclarecer sobre os procedimentos a adotar, os compromissos entre nós, investigadores, e vós, encarregados de educação dos vossos educandos, no momento das entrevistas destes. Assim como, para estabelecimento o vosso consentimento livre e esclarecido relativamente à participação dos vossos educandos nesta entrevista.

Atendendo à idade dos vossos educandos, será solicitado aos mesmos que realizem um desenho acerca de como e porque é que utilizam o computador e a internet. A entrevista a realizar incidirá sobre a explicação do desenho realizado pelos educandos e será áudio gravada.

A realização das entrevistas pautar-se-á pelos princípios éticos e de confidencialidade que um estudo desta natureza impõe, assim sendo serão utilizados nomes fictícios para as crianças e para as turmas que participam na entrevista.

Depois de transcrever as entrevistas e de tratar os respetivos dados, os mesmos serão facultados aos encarregados de educação e as áudio gravações serão destruídas. Os encarregados da educação e/ou os educandos podem negar-se a colaborar.

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

Angra do Heroísmo, ____ / ____ / 2015

O Investigador:

O(A) Encarregado(a) de Educação:

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO (ENTREVISTA)

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e para efeitos da sua conclusão estamos a realizar um relatório de estágio intitulado *Ciber-Cidadania: Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Com este projeto temos como objetivos:

- Compreender como desenvolver a educação para a cidadania através das tecnologias de informação e comunicação e de forma integrada;
- Promover, através da literacia digital, o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos autónomos e responsáveis.

Para a consecução destes objetivos, necessitamos realizar uma entrevista a si, educadora de infância.

Serve este documento para esclarecer sobre os procedimentos a adotar, os compromissos entre nós, investigadores, e você, educadora de infância, no momento da realização da entrevista. Assim como, para estabelecimento do consentimento livre e esclarecido relativamente à sua participação na realização da entrevista.

A entrevista a realizar será áudio gravada e consistirá num conjunto de oito questões, em que se procurará explorar as conceções e uso que os profissionais da educação dão às novas tecnologias de informação e comunicação, assim como de que modo é que estas influenciam o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

A realização da entrevista pautar-se-á pelos princípios éticos e de confidencialidade que um estudo de investigação impõe, assim sendo serão utilizados nomes fictícios a quem se dignar a responder às questões que lhe serão apresentadas.

Depois de transcrever e de tratar os dados da entrevista, os mesmos serão facultados aos profissionais de educação que participaram e as áudio gravações serão destruídas. Os profissionais de educação podem negar-se a colaborar.

Ao assinarem este protocolo (em duplicado), ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

Angra do Heroísmo, ____ / ____ / 2015

O Investigador:

A educadora de infância:

Anexo B – Guião das Entrevistas às Profissionais da Educação

1. Há quanto tempo exerce a sua profissão de educadora/professora?
2. Considera que as TIC são uma ferramenta educativa importante? Em que medida? Como as rentabiliza no seu processo educativo? Com que periodicidade? Em que áreas curriculares é mais frequente utilizá-las? Porquê?
3. Reconhece que o uso das tecnologias de informação e comunicação promove o desenvolvimento de uma cidadania ativa? Porquê?
4. Considera que as TIC são importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs ativas? Em que medida?
5. De que modo é que acha que podemos relacionar os valores, como por exemplo a autonomia e a responsabilidade, às TIC?
 - 5.1. E como associa estes valores ao uso que as crianças dão às novas tecnologias?
6. Considera que o uso das TIC para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos acarreta algumas vantagens e desvantagens? Consegue enumerá-las?
7. Como é que avalia o uso que os seus alunos/crianças dão às TIC na sala de aula?

Anexo C – Desenhos das crianças recolhidos no âmbito da entrevista



Desenho A – Desenho de Criança



Desenho B – Desenho de Criança



Desenho C – Desenho de Criança



Desenho D – Desenho de Criança



Desenho E – Desenho de Criança



Desenho F – Desenho de Criança

Anexo D – Desenvolvimento da Horta Escolar



Foto A – Zona da Futura Horta



Foto B – Horta concluída e semeada



Foto C – Horta concluída e semeada



Foto D – Cerca decorada pela turma



Foto E – Resultado da agricultura

QUADRO DE RESPONSABILIDADE

DA HORTA DA NOSSA ESCOLA

NÚMERO	PAR	QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS?
1	EDÃO (PNE ESCOLAR)	VERA NUNES (3º EF ANO)
2	MATILDE (PNE ESCOLAR)	FRANCISCO (3º EF ANO)
3	OLIVIA (PNE ESCOLAR)	BILKA (3º EF ANO)
4	ISOLINE (PNE ESCOLAR)	SANTAGO (3º EF ANO)
5	TOMÁS (PNE ESCOLAR)	SARKA FORTADO (3º EF ANO)
6	FRANCISCA (PNE ESCOLAR)	JOEL ALMEIDA (3º EF ANO)
7	RODRIGO SOUSA (PNE ESCOLAR)	ENICA FORTADO (3º EF ANO)
8	DIANEIA (PNE ESCOLAR)	LETICIA PRATO (3º EF ANO)
9	DIANEIA (PNE ESCOLAR)	LETICIA FERREIRA (3º EF ANO)
10	DIANEIA (PNE ESCOLAR)	ANA VENTURA (3º EF ANO)
11	RODRIGO SOUSA (PNE ESCOLAR)	JOELA PEREIRA (3º EF ANO)
12	ENICA (PNE ESCOLAR)	LETICIA FORTADO (3º EF ANO)
13	JOEL (PNE ESCOLAR)	SARAHARA (3º EF ANO)
14	DIANEIA (PNE ESCOLAR)	LEANDRO (3º EF ANO)
15	RODRIGO L. (PNE ESCOLAR)	RICARDO EL (3º EF ANO)
16	JOEL (PNE ESCOLAR)	RENATA (3º EF ANO)
17	LEONARDO (PNE ESCOLAR)	TONIA LARANJEIRO (3º EF ANO)
18	DIANEIA (PNE ESCOLAR)	SARKA FORTADO (3º EF ANO)
19	RODRIGO L. (PNE ESCOLAR)	RODRIGO L. (3º EF ANO)

Foto F – Mapa de Responsabilidade da Horta

Anexo E – Geocaching, Streetview e Skype

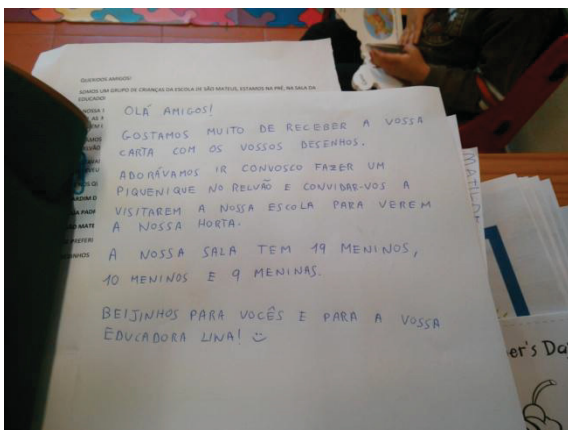


Foto A – Resposta à carta da turma que nos contactou

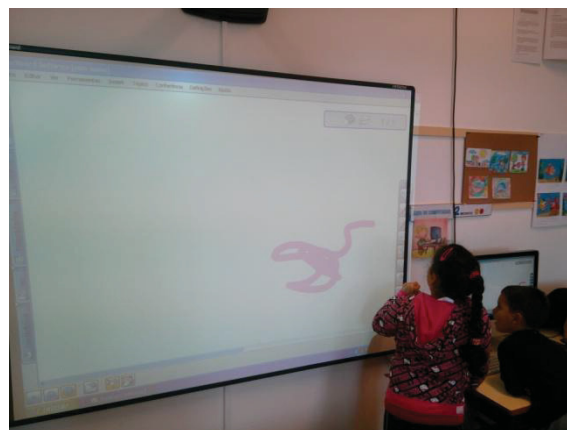


Foto B – Atividade livre das crianças



Foto C – Encontro via Skype

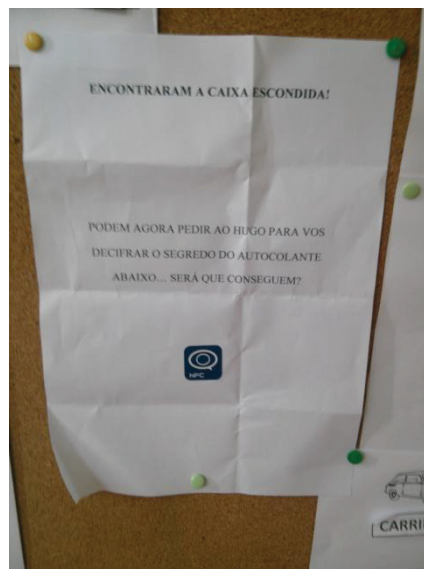


Foto D – Carta com autocolante NFC achada no âmbito da atividade de Geocaching

Anexo F – As Regras da Sala









Foto A – Regras da Sala

Regras da sala feitas pela turma do 1.º CEB ao longo do estágio:

- 1) Respeitar os colegas;
- 2) Na fila um dia vão os rapazes à frente, e no outro as raparigas;
- 3) Não vamos à sala dos outros e NÃO mexemos sem autorização;
- 4) Respeitar o nosso corpo e o dos outros;
- 5) Brincar na rua quando estiver bom tempo;
- 6) Todos devem beber o leite de manhã;
- 7) Registrar o que fazemos nas grelhas;
- 8) Fazer pouco barulho;
- 9) Quem for à frente na fila é quem joga à bola;
- 10) Fazer e entregar o “Problema da Semana” até sexta-feira;
- 11) Nas comunicações os grupos combinam quem fala de cada vez;
- 12) Só se vai à casa de banho no intervalo.

Anexo G – Mapa do Tempo Internacional

SEMANA DE 24 A 28 DE NOVEMBRO DE 2014					
Cidades	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Angra do Heroísmo 					Chuva, 15
Lisboa, Portugal 					Chuva, 11
Washington, EUA 					Limpo, 0
Ottawa, Canadá 					Parcialmente nublado, -5
Paris, França 					Limpo, 15
Brasília, Brasil 					Muito nublado, 22