

O lugar da argumentação na Educação para a Cidadania no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Maria João Sousa Andrade

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



Ponta Delgada

2017

O lugar da argumentação na Educação para a Cidadania no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

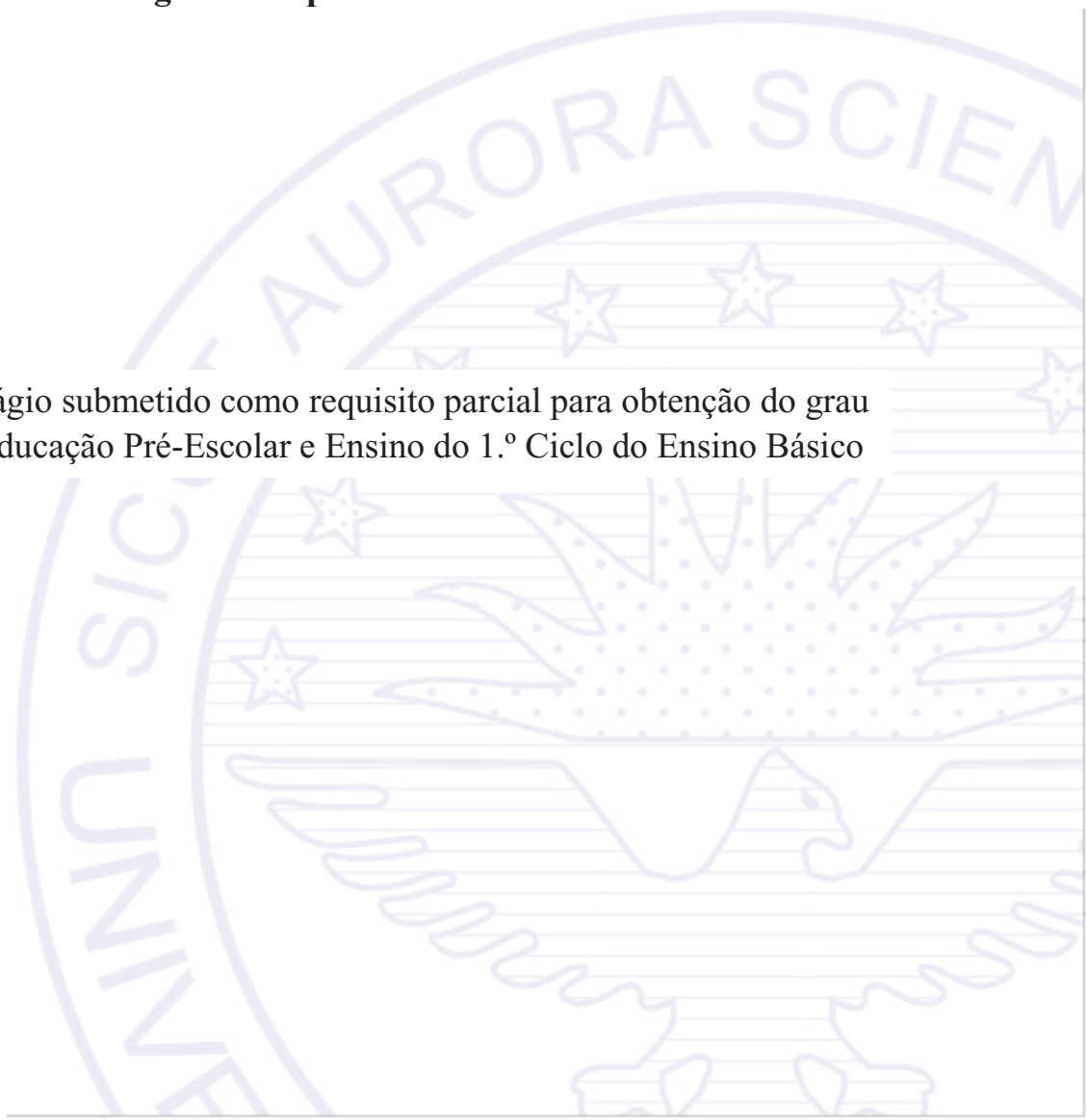
Maria João Sousa Andrade

Orientadoras

Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Professora Doutora Margarida Raposo

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



“Sem a preparação do ser humano não há desenvolvimento.”

(Leonel Brizola, 1986)

Agradecimentos

Chegando agora ao fim daquele que foi o maior desafio a que me propus na minha vida e que em muito contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, cabe-me agradecer a quem esteve do meu lado nos vários momentos desta grande experiência.

O meu maior e mais profundo agradecimento vai para os meus pais, a quem dedico todo este trabalho. Nunca irei esquecer o quanto lutaram para que eu pudesse realizar este meu sonho. Por todos os esforços que fizeram, por todo o amor incondicional e, acima de tudo, pela educação que me transmitiram, do fundo do meu coração... Obrigada!

À minha irmã Mariana que sempre me ajudou em tudo o que eu precisei, pelas palavras de conforto nas horas mais difíceis e por me veres como um exemplo a seguir na tua vida... Obrigada!

Aos meus avós que sempre acreditaram em mim e por todo orgulho que têm na pessoa em que a neta mais velha se tornou... Obrigada!

Ao meu amor Marco, apesar de ter entrado nesta caminhada já quase no fim, pelo apoio, respeito, compreensão e amor partilhado... Obrigada!

Aos meus restantes familiares e a todos os meus amigos que estiveram comigo nos bons e maus momentos... Obrigada a todos!

Ao meu par pedagógico, Lúcia Pontes que acabou por se tornar numa grande amiga, pela sua ajuda constante nesta longa batalha e pelos sorrisos sinceros... Obrigada!

Às crianças que passaram pelo meu percurso académico, por todos os momentos genuínos que partilhamos e que ficarão para sempre guardados no meu coração... Obrigada!

Às minhas orientadoras da Universidade do Estágio Pedagógico I e II – Professora Doutora Raquel Dinis e Professora Doutora Josélia Fonseca – e às docentes cooperantes – Educadora Paula Paiva e Professora Madalena Resendes – obrigada pela orientação, pelas palavras de apoio e por me terem ensinado a ensinar e a tornar-me educadora/professora.

Às minhas orientadoras de relatório de estágio, Professora Doutora Josélia Fonseca e Professora Doutora Margarida Raposo, pela disponibilidade constante, pela partilha de saberes e pelos conselhos transmitidos... Obrigada!

A todos aqueles que de alguma forma estiveram envolvidos neste trajeto de formação académica desde o dia da minha entrada para a Universidade dos Açores, para a Licenciatura em Educação Básica até ao último dia de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico... Obrigada!

A Deus por sempre me guiar nesta caminhada, iluminar as minhas ideias e orientar a minha vida e as minhas escolhas, pela vida, pela saúde, pelas oportunidades e pela motivação nesta jornada... Obrigada!

A mim que nunca desisti de lutar pelos meus sonhos e de ser feliz!

Resumo

O presente documento emerge da reflexão sobre as práticas desenvolvidas no âmbito dos estágios pedagógicos inseridos nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e de Estágio Pedagógico II. Estas disciplinas integram o plano curricular de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob domínio do Departamento de Educação, da Universidade dos Açores.

O nosso relatório intitula-se *O lugar da argumentação na Educação para a Cidadania no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e tem como objetivos: avaliar o nível de desenvolvimento moral e lógico-matemático das crianças, compreender o papel do raciocínio lógico-matemático no desenvolvimento de cidadãos conscientes, autónomos e ativos, promover, em contexto de sala de aula, o desenvolvimento de crianças autónomas através do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, bem como, implementar estratégias adequadas que promovam o desenvolvimento lógico-matemático e moral das crianças.

O relatório é constituído por duas grandes partes que se articulam e dialogam entre si. Na primeira parte, que corresponde ao enquadramento teórico do tema, é explorada a evolução do conceito de educação, discute-se e reflete-se sobre a necessidade de se educar para a cidadania, assim como se analisa a importância de se desenvolver a capacidade de argumentação na sociedade do século XXI, tendo em vista a formação do cidadão ativo e responsável deste milénio. Na segunda parte, dedicada à análise reflexiva sobre a nossa *práxis* educativa e conjuntura em que ocorreu, são caracterizados os contextos nas quais decorreram os estágios, apresentados os dados do estudo realizado aos educadores/professores das nossas escolas cooperantes acerca das conceções destes sobre a educação para a cidadania e para a argumentação e é realizada uma descrição analítica das atividades implementadas nos estágios no âmbito do tema deste relatório. Por último, apresenta-se uma reflexão global sobre o lugar argumentação na educação para a cidadania, na qual se reconhece a importância de promover, de forma integrada, o desenvolvimento do raciocínio argumentativo para a construção de uma consciência moral autónoma das crianças/alunos, potenciadora da sua proactividade como cidadãos, daí conclui-se que a pertinência deste processo educativo deve ser intencionalizado e promovido através de estratégias de exploração reconstrutiva.

Palavras-chave: educação pré-escolar; ensino do 1.º ciclo do ensino básico; educação para a cidadania; cidadão ativo e argumentação.

Abstract

The present document emerges from the reflection on the practices developed in the scope of the pedagogical stages inserted in the curricular units of Pedagogical Stage I and Pedagogical Stage II. These disciplines integrate the curricular plan of Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, under the domain of the Department of Education, University of the Azores.

Our report is entitled The place of argumentation in Education for Citizenship in the context of Pre-primary Education and the 1st Cycle of Basic Education and aims to: assess the level of moral and logical-mathematical development of children, understand The role of logical-mathematical reasoning in the development of conscious, autonomous and active citizens, to promote, in the context of the classroom, the development of autonomous children through the development of logical-mathematical reasoning, as well as to implement adequate strategies that promote development Logical-mathematical and moral of children.

The report is made up of two large parts that articulate and dialogue with each other. The first part, which corresponds to the theoretical framework of the theme, explores the evolution of the concept of education, discusses and reflects on the need to educate for citizenship, as well as analyzing the importance of developing the capacity of In the society of the 21st century, in view of the formation of the active and responsible citizen of this millennium.

In the second part, dedicated to the reflexive analysis of our educational praxis and conjuncture in which it occurred, the contexts in which the stages took place were presented, the data of the study carried out to the educators / teachers of our cooperating schools about their conceptions about education For citizenship and for argumentation; And an analytical description of the activities implemented in the traineeships is carried out under the theme of this report. Finally, there is a global reflection on the place of argumentation in citizenship education, in which it is recognized the importance of promoting, in an integrated way, the development of argumentative reasoning for the construction of an autonomous moral conscience of the children / students, Which enhances their proactivity as citizens, it is concluded that this educational process is intentional and promoted through strategies of reconstructive exploration.

Keywords: pre-school education; Teaching of the 1st cycle of basic education; Education for citizenship; Active citizen and argumentation.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de Imagens.....	vii
Índice de Quadros.....	vii
Anexos.....	vii
<i>Considerações iniciais</i>	1
<i>Parte I – Educação para a Cidadania do século XXI: Passiva ou Ativa?</i>	5
<i>Capítulo I - Que Educação para a formação do cidadão ativo e responsável do século XXI?</i>	6
<i>Capítulo II – Cidadania no século XXI entre a atividade e a passividade</i>	13
2.1. Modelos e questões de Educação para a Cidadania.....	20
<i>Capítulo III – O papel da argumentação na construção de uma Cidadania ativa</i>	28
3.1. Perspetivas acerca da argumentação.....	31
3.2. Desafios da argumentação	38
3.3. Argumentação e construção do conhecimento	40
3.3.1. O lugar da argumentação na sala de aula	44
3.3.2. Como implementar a argumentação na sala de aula.....	45
3.3.3. A emersão da argumentação em sala de aula	47
3.4. .. Importância da argumentação na formação do cidadão ativo do século XXI	49
<i>Parte II - Práticas de uma Cidadania ativa</i>	51
<i>Capítulo I – Finalidades do Projeto</i>	52
1.1. Contextos de investigação	53
1.2. Objetivos.....	54
1.2.1. Objetivos de Projeto	54
1.2.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças.....	55
1.3. Metodologias	55
<i>Capítulo II – Caraterização dos Contextos</i>	61
2.1. Educação Pré-Escolar	65
2.1.1. Meio.....	65

2.1.2. Escola	66
2.1.3. Sala	66
2.1.3.1. Organização do espaço	66
2.1.3.2. Organização do tempo	67
2.1.4. Grupo de crianças	68
2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	71
2.2.1. Meio.....	71
2.2.2. Escola	72
2.2.2.1. Organização do espaço	72
2.2.2.2. Organização do tempo	73
2.2.3. Grupo de alunos.....	73
Capítulo III – Representações dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º	
Ciclo do Ensino Básico sobre a Cidadania e a Argumentação	77
3.1. População-Alvo/Amostra	78
3.2. Apresentação dos resultados.....	79
Capítulo IV - Reflexões sobre a prática do lugar da argumentação na Educação para	
a Cidadania	83
4.1. Exposição e Análise Reflexiva de Algumas Atividades Implementadas	
no Âmbito do Pré-Escolar	85
4.1.1. Atividade I – <i>O livro</i>	85
4.1.2. Atividade II – <i>O emocionómetro</i>	89
4.2. .. Exposição e Análise Reflexiva de Algumas Atividades Implementadas	
no Âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico	93
4.2.1. Atividade I - <i>Sou criança, tenho direitos e sei reconhecê-los</i>	93
4.2.2. Atividade II - <i>Discussão em sala de aula</i>	97
À Procura de Conclusões	102
Referências Bibliográficas	109

Índice de Imagens

Imagem 1 – Apresentação do livro ao grupo.....	86
Imagem 2 – Leitura da história	86
Imagem 3 – Participação das crianças no diálogo	87
Imagem 4 – Crianças a escutarem as questões	87
Imagem 5 – Criança a expressar como se sente	90
Imagem 6 – Criança a registar no quadro a emoção que referiu	90
Imagem 7 – Crianças a registarem as emoções	92
Imagem 8 – Registo da emoção feliz feito por uma das crianças.....	93
Imagem 9 – Registo da emoção zangado feito por uma das crianças	93
Imagem 10 – Panfleto.....	94
Imagem 11 – Registo das conceções dos alunos	94
Imagem 12 – Questionário respondido por um dos alunos	98
Imagem 13 – Alunos a apresentarem os questionários.....	97
Imagem 14 – Alunos a apresentarem os questionários.....	97
Imagem 15 – Visualização do vídeo.....	98
Imagem 16 – Participação ativa dos alunos na discussão.....	99
Imagem 17 – Participação ativa dos alunos na discussão.....	99
Imagem 18 – Recorte preenchido pelo aluno	100

Índice de Quadros

Quadro A - Sistema de Categorias	59
-----------------------------------------------	----

Anexos

Anexo A – Matriz de construção do questionário

Anexo B - Questionário

Anexo C - Quadros de dados

Considerações iniciais



O presente relatório de estágio é apresentado com o propósito de obtenção do grau de mestre que nos habilitará para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento é o culminar de todo o trabalho realizado no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II. Estes foram estágios desenvolvidos nos níveis de ensino de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que nos propusemos promover a formação das crianças/alunos tendo em vista a prática de uma cidadania ativa, numa perspetiva de desenvolvimento do raciocínio lógico, a partir da capacidade de argumentação.

Como é do conhecimento comum, a sociedade atual é cada vez mais complexa e exigente, pelo que urge ser necessário a formação das crianças/alunos enquanto cidadãos ativos, responsáveis e críticos, capazes de intervir conscientemente na realidade que os envolve.

O lugar da argumentação na Educação para a Cidadania no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um trabalho intensivo que nasce da certeza de que uma educação que estimula a prática da cidadania e da argumentação é uma mais-valia para a educação integral do ser humano e que estimula não só conhecimentos, capacidades, habilidades e competências, bem como atitudes e valores de cada criança/aluno.

Na Educação Pré-Escolar, embora seja uma área curricular não disciplinar, está adstrita à área da Formação Pessoal e Social, e afigura-se como um fundamento essencial na formação da criança, pois todo o trabalho desenvolvido neste nível de ensino tem por base o desenvolvimento pessoal e social da criança, verificando-se, por isso, uma preocupação em promover um conjunto de experiências que o facilite.

No plano curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a cidadania é uma área curricular não disciplinar com um tempo curricular determinado, sendo por vezes concebida, pelos profissionais da educação, como mais uma área de conteúdos de importante transmissão.

Embora nem sempre seja abordada pelos docentes como tal, a cidadania é concebida pelos documentos curriculares como uma área curricular transversal. A transversalidade da educação para a cidadania pressupõe que esta se desenvolva de forma integrada no processo de ensino aprendizagem, pelo que devam ser criados espaços e experiências de aprendizagem que favoreçam esta integração, de modo a garantir o desenvolvimento da criança/aluno como pessoa na sua dimensão holística.

A cidadania faz a ligação entre a pessoa e a sociedade envolvente. Com as características da sociedade global marcada por desequilíbrios em diversos sentidos, entre os quais, e a título de exemplo, podemos destacar o desrespeito pelos direitos humanos, pelo meio ambiente, a ameaça que cada homem, através do poder tecnológico se afigura para si próprio e para os demais. Torna-se premente promover um processo de ensino aprendizagem que favoreça o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças/alunos, no sentido de os preparar para resolverem problemas, argumentando de forma coerente e correta e buscando consensos que visem o bem de todos os membros da comunidade.

O desenvolvimento de competências argumentativas permitirá à criança/aluno desconstruir a realidade, para a poder compreender e encontrar soluções para os seus problemas, e, conseqüentemente levará a que a criança/aluno se sinta mais comprometida com essa realidade e com os seus desafios, responsabilizando-se por ela.

Assim, entendemos que se torna claro as razões que nos levaram a promover, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico um processo educacional de cidadania que enfatiza o desenvolvimento de competências de argumentação.

O nosso relatório de estágio encontra-se organizado em duas partes: *Que Educação para a Cidadania do século XXI: Passiva ou Ativa?* e *Práticas de uma Cidadania ativa* que se dividem, respetivamente em três e em quatro capítulos.

Na 1.ª parte, o capítulo I, *Que Educação para a formação do cidadão ativo e responsável do século XXI?*, remete o olhar para a evolução do conceito de educação até aos nossos dias, bem como para quais os seus propósitos tendo em conta as características da atual sociedade. O capítulo II, *Cidadania no século XXI entre a atividade e a passividade*, que se subdivide no ponto, *Modelos e questões de Educação para a Cidadania* aponta para o reconhecimento da relação entre educação e a promoção de uma cidadania ativa, assim como apresenta algumas das estratégias utilizadas na educação para a cidadania. O capítulo III, *O papel da argumentação na construção de uma cidadania ativa*, debruça-se sobre questões ligadas ao conceito de argumentação e à importância do desenvolvimento da capacidade de argumentar e do raciocínio lógico, bem como no brotar da argumentação em contexto de sala de aula. Este capítulo subdivide-se nos pontos, *Perspetivas acerca da argumentação*, *Desafios da argumentação*, *Argumentação e construção do conhecimento* e *Importância da argumentação na formação do cidadão ativo do século XXI*.

Na 2.ª parte, o capítulo I, *Finalidades do Projeto*, apresenta os contextos de investigação, objetivos e metodologias utilizadas. O capítulo II, *Caraterização dos*

contextos, dedica-se à caracterização dos contextos de estágio em que intervimos, nomeadamente no que diz respeito ao meio em que estes se inseriam, as instituições escolares, a sala de aula/atividade, bem como a caracterização das crianças/alunos. No capítulo III, *Representações dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Cidadania e a Argumentação*, apresentamos um estudo que realizámos com o intuito de compreender quais as conceções dos educadores/professores sobre a cidadania e a argumentação e sobre o modo como perspetivam as suas práticas nestes domínios. Por fim, o capítulo IV, *Refletir sobre a prática da argumentação na Educação para a Cidadania*, consiste na reflexão sobre o trabalho e atividades desenvolvidas, tendo em conta o tema do presente relatório de estágio.

Por fim, tecemos um conjunto de conclusões em que refletimos sobre a importância de promover, de forma intencional e integrada a educação para a cidadania crianças/alunos e o desenvolvimento das competências argumentativas e problematizamos o papel da argumentação na formação do cidadão ativo e responsável.

Parte I – Educação para a Cidadania do século XXI: Passiva ou Ativa?



“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é assim, vida, no sentido mais autêntico da palavra.

(Teixeira, 2007)

Capítulo I - Que Educação para a formação do cidadão ativo e responsável do século XXI?

*“Mas ao morrer o sábio pai
Fez-lhes uma confissão:
- O tesouro está na educação”
(Delors, 2005)*

Comummente, a palavra educação é definida como uma ação que está vulgarizada, que pode assumir diferentes abordagens e que pode também ser desenvolvida em diferentes contextos e instituições. A diversidade de contextos a que está associada depende do seu carácter formal e informal.

O processo educacional desenvolvido pelas famílias é informal, contrariamente ao que é promovido no estabelecimento de ensino, uma vez que este último é regulado e organizado segundo uma legislação própria, sendo este o que nos interessa para o presente trabalho. Neste sentido, impõe-se a necessidade e a importância de compreender qual é o verdadeiro conceito de “educação”, tendo a plena consciência de que esta não é uma atividade que se preze pela simplicidade, uma vez que são inúmeras as definições e conotações que são legadas a este conceito, bem como os inúmeros sentidos que lhe são atribuídos.

Atendendo ao carácter polissémico do conceito “educar” e para uma melhor organização e sistematização das ideias, recorrer-se-á, em primeiro lugar, à origem etimológica do conceito. Desta forma, “Educar” deriva etimologicamente dos vocábulos latinos *ducere* e *e-ducere*. *Ducere* transmite ao processo educativo o significado de “crescer”; “criar”; “alimentar”; “nutrir” e “desenvolver”. *E-ducere*, imprime à educação o sentido de conduzir para fora de, fazer sair (Fonseca, 2011). Ao analisar ambos os vocábulos, estes mostram-nos que, na origem da palavra “educar”, está evidente a inquietação com o crescimento.

Relativamente ao termo latino *ducere*, a palavra “educar” ganha um sentido biológico, onde é evidente que o homem precisa de se nutrir, a fim de ser capaz de combater as dificuldades e as adversidades que lhe são apresentadas pela vida e pelo mundo. De acordo com Oliver Reboul (2000), o vocábulo *ducere* conduz para a definição de educação como uma ação de criação. Neste processo de criar estão subjacentes diversas atividades ligadas à família como: o ato de alimentar e de cuidar da criança, o de dar a conhecer as primeiras palavras, os modos mais básicos de saber estar e viver em comunidade. Assim, a educação é compreendida como uma competência familiar, em que o principal objetivo centra-se na reunião de esforços para que todos os meios de subsistência, quer sejam de natureza física ou afetiva sejam transmitidas aos mais novos.

O termo *e-ducere*, por sua vez, aponta para a necessidade de se trilhar um caminho que nos transporte de um lugar para outro. Remonta para a necessidade de mudança que, neste contexto, é compreendida como um processo de desenvolvimento. Assim sendo, a educação pode ser definida como o caminho que permite ao homem a atualização das

suas habilidades quer sejam estas físicas, intelectuais e afetivas (Fonseca, 2011). Isto é, educar permite ao homem percorrer o caminho que o leva da imperfeição à perfeitabilidade, sabendo que esta nunca é definitivamente alcançada.

Na visão mais ampla do termo *e-ducere*, este concede à educação um sentido espiritual, em que esta encontra-se relacionada com a formação global da personalidade livre do indivíduo. Desta forma, a noção de crescimento que o vocábulo *e-ducere* evidencia, refere-se ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e racionais do ser humano, possibilitando que este se torne num ser “autónomo, crítico, criativo, reflexivo, que age e vive com os outros” (Fonseca, 2011, p.15).

A educação, neste contexto, entendida como um caminho, promove o aperfeiçoamento do ser humano, configura uma dimensão antropológica. O Homem quando nasce, e ao contrário dos demais animais, é um ser muito imaturo, desprovido de instintos puros e a sua razão está em potência, necessitando de atualização. Assim, é através da educação que ele vai progressivamente procedendo a essa atualização, vai aprendendo a conhecer, a refletir e a desenvolver competências de autorreflexão. Primeiro a criança constrói conhecimento de si que lhe permite refletir sobre o lugar que ocupa no mundo e na relação com os outros.

Em suma, no que respeita à raiz etimológica da palavra “educar”, nas suas várias acessões, é possível constatar a ideia da educação como um “processo humanizador” (Fonseca, 2011, p.18).

O conceito de “educação” foi sofrendo alterações com o evoluir dos tempos. Os povos gregos difundiam uma educação que proporcionasse, ao indivíduo, a felicidade e a glória. De acordo com Martins (2004, p. 20), a educação “não era conhecida como um direito do cidadão grego, mas era por meio dela que os homens se tornavam melhores e felizes”.

Através de Sócrates (469 a.C.) nasceu uma nova visão do Homem e do Universo. O filósofo grego afirmava que a procura do conhecimento só podia ser alcançada através da razão e da educação. De acordo com este filósofo, era através da educação que o ser humano se poderia realizar plenamente, desenvolvendo as suas aptidões físicas, morais e intelectuais.

Platão (427 a.C.), por sua vez acreditava na importância de formar o indivíduo para uma sociedade ideal. Neste contexto, a educação era sinónimo de liberdade. Só através dela é que o homem se poderia livrar da condição de ignorância. Ou seja, a educação era

entendida como uma forma de promover o aperfeiçoamento do ser humano, garantido o desenvolvimento do humanismo.

Já na cultura romana, a educação incidia na instrução das leis, regras e responsabilidades cívicas, sendo estas fundamentais para a eficácia do controlo social da população (Nogueira e Silva, 2001). Nesta cultura romana, a educação já não se cingia ao aperfeiçoamento humano, mas sim adotava um carácter de instrução cívica, que pretendia o conhecimento da lei, bem como a sua obediência.

Os educadores romanos centravam-se mais em questões de natureza prática. A educação romana autenticava-se pelo desenvolver, no ser humano, da racionalidade que lhe permitisse pensar corretamente e expressar-se de modo convincente. Aqui, a educação tinha como intuito o de inculcar no Homem virtudes como “a coragem, a prudência, a honestidade, a seriedade, sendo a família um fator preponderante para que tais virtudes fossem alcançadas” (Martins, 2004, p. 31). Nesta época ansiava-se por formar o “*vir bônus*” (o bom cidadão).

Já na idade moderna, John Locke, filósofo britânico do século XVII, acreditava que a educação era intrínseca ao direito à vida. Assim, só através dela é que era possível conceber seres conscientes e livres.

Jean Jacques Rousseau (século XVIII), filósofo importante para o desenvolvimento do conceito de educação, enunciou que a mais autêntica finalidade da educação era a de instruir a criança a viver e a aprender a praticar a liberdade. Nesta ordem de ideias, Rousseau (1999, p. 8) afirmou que “nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”.

Immanuel Kant (século XVIII), defensor do Iluminismo, afirmou que o uso da razão era o melhor caminho para se alcançar a liberdade e a autonomia, compreendia que para o homem, a moralidade era o efeito de um processo educacional exaustivo. Nesta ordem de ideias, este filósofo afirmava, na sua obra *Reflexões sobre a Educação*, que “o homem não se pode tornar homem senão pela educação. Ele é o que a educação faz dele” (Kant, 1987, p. 73).

Kant (século XVIII) ao compreender a educação como um processo que permitia ao indivíduo o seu desenvolvimento moral, atribuía-lhe uma dimensão ética, evidente no desenvolvimento do carácter do indivíduo como ser individual. Nesta perspetiva, o indivíduo não era um recurso para atingir algo, sendo ele o próprio fim. A ideia de uma pessoa livre e que se orientava individualmente pela sua própria razão contrasta com a

ideia universal já aqui apresentada pelos gregos, na qual o indivíduo se sujeitava às leis da *polis*.

Deste modo, a educação defendida por Kant apresentava como finalidade, o desenvolvimento do indivíduo moral, compreendido como sendo livre, consciente e dotado da capacidade de se legislar a si próprio.

Emile Durkheim (segunda metade do século XIX) como sociólogo debruçou-se sobre a natureza social da educação, considerando-a como um processo que formatava o indivíduo para se enquadrar na sociedade e concebendo, para o efeito, a educação como um processo instrutivo.

De acordo com Durkheim (1922), ao contrário do que preconizava Kant (século XVIII), a educação era entendida como uma ação social e não individual e que ocorria entre dois grupos sociais diferentes: “a geração adulta e a geração jovem” (Fernandes, 1991, p. 26). Neste contexto, o adulto era o elemento ativo, aquele que transmitia os conhecimentos, atitudes e valores” (Fernandes, 1991, p. 26) aos mais novos. Estes, por sua vez, eram os elementos passivos, os que recebiam e assimilavam essas transmissões. Ao debruçar a atenção sobre essas transmissões, vem à tona o sentido de instrução cívica apresentada anteriormente e que vinha dos romanos, uma vez que nesta cultura a educação recaía sobre o ensinamento das leis, regras e responsabilidades cívicas, com o propósito de afiançar o controlo social da população. Ao possuir um carácter de instrução cívica, primava-se por conhecer a lei, entendida como exterior, uma vez que era decretada pelo Estado e com o intuito de garantir um ambiente de paz.

Outra característica da natureza social da educação, segundo Durkheim, era a de que esta era global e baseava-se em dois aspetos: a formação do indivíduo e a sociedade. No que respeita à formação do ser, a educação permitia a aquisição de conhecimentos, formas de raciocínio e a obtenção de atitudes e comportamentos exigidos para a prática de uma profissão. No que concerne à sociedade, era através da educação que os mais novos se conseguiriam integrar nela.

Ainda nesta ordem de ideias, a educação apresentava como agente educativo a sociedade. Neste caso, os intervenientes quando educavam, quer seja de forma solitária ou em grupo, faziam-no em prol da sociedade. A sociedade circunscrevia um “património cultural comum, um conjunto de valores éticos e sistemas de regras comuns indispensáveis para a coesão social e a permanência da própria sociedade” (Fernandes, 1991, p. 28). Os conteúdos da educação, universalmente propagada a todos, eram então formados por esses patrimónios e valores. Assim, de acordo com Durkheim (1922), a

sociedade e cada meio em particular constituíam aquilo que se esperava que fosse feito pela educação.

Jacques Fournier (1971), numa tentativa de completar as ideias apresentadas por Durkheim, salientou alguns pontos que emergiram da evolução da educação. Fournier (1971, p.7) deu então a conhecer a noção de “educação activa”, em que se dava ênfase ao papel do aluno no processo educativo, uma vez que este passou a ser um agente ativo. A educação passou a fazer-se nos dois sentidos, sendo entendida como uma interação. Segundo Jacques Fournier (1971, citado por Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, p. 29),

Cada vez mais, a educação não é apenas ação do adulto sobre a criança. É também, com o desenvolvimento da educação permanente, a ação do adulto sobre um outro adulto. Mesmo quando ela se dirige a crianças, os dados da psicologia moderna levam a afastar o esquema simplista da relação unilateral do educador em relação ao educando. A noção de educação ativa implica que se reconheça a parte que o aluno e o estudo assumem no processo educativo.

Neste contexto, verifica-se uma evolução relativamente à linha de educação segundo a perspectiva de Emile Durkheim (1922), uma vez que este definia educação como “a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para vida social” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, p. 31). Assim sendo, constata-se que a educação deixou de ser caracterizada por um sentido unilateral passando a apresentar um sentido bilateral, uma vez que o indivíduo não era somente um elemento passivo nessa relação da ação pedagógica, passando a ser, também, um elemento ativo neste processo.

Nos nossos dias, a educação deve primar por

(...) Promover a liberdade, a autonomia e a responsabilidade do ser humano, tendo em vista a criação de espaços que lhe permitam a reflexão e a ação num plano existencial, que combina de forma harmoniosa e articulada as dimensões individual e comunitária, que compõem toda a sociedade humana (Fonseca, 2011, p.33).

Até à primeira metade do século XX, a liberdade era considerada o valor fundamental da educação. Nos nossos dias, o ser humano deve ter a capacidade de decidir e atuar de forma autónoma e, simultaneamente, ser responsável e capaz de responder às novas imposições da sociedade global. Assim, a educação contemporânea deve formar o indivíduo, a fim de que este seja um cidadão do mundo global.

Nos séculos XX e XXI, a educação é perspectivada como um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. De acordo com o Relatório da UNESCO (Delors, 1996), a educação organiza-se em quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Fonseca, 2011, p.36). Estes quatro pilares expõem a necessidade de a educação ser um processo que promove o gradual desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do homem preparando-o para viver com e pelos outros.

No Relatório dos Saberes Básicos de Todos os Cidadãos do Século XXI, divulgado pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2004, está mencionado que a educação dos nossos dias, para além de se convencionar nos quatro pilares enunciados por Jacques Delors, deve-se constituir a partir de cinco saberes fundamentais, sendo eles: “aprender a aprender, comunicar adequadamente, cidadania ativa, espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos” (Fonseca, 2011, p.37).

Na realidade, é possível afirmar-se que a educação contemporânea assegura-se como um caminho de formação do ser humano enquanto “cidadão ativo”, capaz de atender aos estímulos da sociedade moderna - caracterizada pela mudança constante, graças à globalização e à informação - resolver problemas e conflitos diários.

Em síntese, só um ser consciente, autónomo e responsável pode intervir e agir na sociedade em que se insere. A educação contemporânea é definida como um processo gradual e global de desenvolvimento do ser humano, quer na sua dimensão individual quer na sua dimensão comunitária.

Capítulo II – Cidadania no século XXI entre a atividade e a passividade



“(...) Cidadania não é apenas o conjunto de direitos e deveres que os cidadãos devem exercer e cumprir. O exercício da Cidadania é sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais (...)”.

(Eduardo Marçal Grilo, 2008)

Na atualidade nota-se uma crescente recorrência ao termo cidadania. De acordo com vários registos históricos é possível observar uma panóplia de concepções relativas a este termo, que vão sendo recuperadas ou alteradas, podendo-se assim afirmar, tal como no capítulo anterior, que não há uma única definição para o termo em causa.

A primeira noção do conceito de cidadania surge na Antiga Grécia. Para Aristóteles (384 a.C.), o cidadão era aquele que tinha um papel nas tomadas de decisões públicas e nos julgamentos. De acordo com este filósofo, o cerne da cidadania era a participação na comunidade política, participação essa que era o elemento fundamental da liberdade e que permitia o desenvolvimento pessoal dos indivíduos (Hogan, 1997).

Neste período histórico, a cidadania não era entendida como um mero assunto público, uma vez que também estava relacionada com a vida privada dos indivíduos, sendo evidente a inquietação com a prática de uma cidadania ativa. As instituições cívicas doutrinavam um conjunto de valores de origem divina que nunca poderiam ser alterados. Desta forma, os cidadãos praticavam uma cidadania ativa que era influenciada pelos valores que lhes eram inculcados desde o seu nascimento.

A cidadania grega era dotada de exclusividade, evidenciando a superioridade dos cidadãos sobre aqueles que não eram considerados como tal: mulheres, crianças, escravos e estrangeiros. Por outro lado, a cidadania da Grécia Antiga suportava-se numa dimensão sociopolítica, determinada pela decisão e participação do indivíduo grego na vida comunitária da *polis*. O homem deveria conhecer a lei, a fim de poder atuar de forma correta e adequada na sua comunidade (Nogueira e Silva, 2001).

Na Grécia Antiga, a noção de cidadania edificava-se a partir da dimensão política, da dimensão ética e da dimensão educativa. De acordo com Conceição Nogueira e Isabel Silva (2001, p. 16), a cidadania tinha como “[...] objectivo central da política [...] a plena realização das capacidades humanas, a liberdade da polis é necessária ao desenvolvimento dos humanos, a virtude cívica é necessária (...) para assegurar a liberdade da polis”. Neste contexto, entenda-se a virtude cívica como a participação do indivíduo na vida da *polis*, uma vez que este tinha o poder de decidir acerca dos seus atos.

De forma diferente foi evoluindo a concepção de cidadania romana, começando a incluir, de modo gradual, os não cidadãos acima referidos e apresentando uma compreensão fundamentalmente política. Enquanto na Grécia, a cidadania era concebida como um privilégio intrínseco à participação política, mas também uma dimensão ética na medida em que visava a realização do Homem, a sua participação na vida da *polis* era indissociável da sua formação individual; no Império Romano, a cidadania foi-se

dissociando da participação política e passou a ser entendida como uma ferramenta que permitia o “controlo social e a pacificação” (Nogueira e Silva, 2001, p. 18).

Na Idade Média, uma vez que a Igreja se elevou em relação à comunidade política, passando a ser o centro para a fidelidade e para o regulamento moral, a educação para a cidadania também deixou de se verificar. No período medieval não havia a ideia de participação na vida da comunidade e a concepção de cidadania adotou uma dimensão religiosa. A educação tinha como objetivo melhorar o indivíduo, concebido como reflexo de Deus.

Na Idade Moderna, o conceito de cidadania adota uma visão de proteção dos indivíduos do Estado, uma vez que as concepções de cidadania estavam relacionadas com o progresso do Estado Liberal.

Em 1566, Jean Bodin, advogado católico, deu a conhecer a concepção de cidadania “protetora” (Hogan, 1997), caracterizando-a pela presença de uma soberania absoluta que tinha como função a de garantir os benefícios da paz e da segurança. A cidadania “protetora” não tinha correlação com a cidadania ativa e participativa anteriormente definida e o cidadão, por sua vez, era visto como um indivíduo livre, “mas passivo face a uma soberania poderosa”, para assim receber proteção (Nogueira e Silva, 2001, p. 21). Bodin (1566) acreditava que para se ter uma boa vida não era necessária a colaboração no trabalho do Estado, visto que esta boa vida era caracterizada pela segurança familiar e por estar a salvo dos conflitos e das guerras.

Passado mais de meio século, Thomas Hobbes (1626) reconheceu uma atualização da versão de soberania e de permuta cívica acima referidas. O filósofo inglês defendia uma soberania absoluta capaz de solucionar os conflitos e as guerras e de salvaguardar os princípios fundamentais dos sujeitos no que concerne à autoproteção.

Para Hobbes, devido ao facto de se viver num estado de guerra constante, era urgente que o Estado agisse na vida dos cidadãos, decretando-lhes um conjunto de leis que lhes limitasse o instinto guerreiro natural, assegurando-lhes a paz e a tranquilidade.

Hobbes deu a conhecer o conceito de Igualdade. Para o filósofo, todos os indivíduos eram iguais e as suas ações eram estimuladas pelos próprios interesses e, por isso, poderiam entrar em conflitos abertos devido à sua condição natural. Ao serem iguais, todos os humanos tinham os mesmos direitos, que deveriam ser delegados ao Estado, a partir de um contrato que norteasse a ideia de obrigação e de dever, a fim de se garantir a concretização desse contrato social e a promoção da paz. Sendo assim, a ligação entre a

proteção e a obediência suportava-se de modo contratual. A cidadania era, então, concebida como uma permuta sustentada na proteção por fidelidade à obediência.

Neste contexto, para Hobbes, a educação para a cidadania baseava-se num meio de transferência de regras e normas sociais e no ensinamento de certezas religiosas, com o objetivo de promover a paz e o conforto de todos.

Por sua vez, John Locke (1670) reformulou a concepção de cidadania, acreditando que a soberania deveria instituir-se num parlamento, uma vez que nesse local era reconhecida a importância de todos os intervenientes. Tal como Hobbes, Locke (1670) considerava que cabia ao Estado salvaguardar os interesses dos cidadãos e que estes, embora fossem todos iguais, eram livres e capazes de interagir uns com os outros em prol de uma sociedade política. Locke acreditava que a proteção dos interesses pessoais estava, em primeiro lugar, dependente de um Estado constitucional limitado que se preocupasse com a dignidade dos direitos naturais dos homens. Em segundo lugar, salientava a lei de opinião e reputação, uma vez que os indivíduos, embora delegassem o direito de concretização das leis para o governo, tinham o poder de concordar ou discordar. Por fim, Locke referia o autogoverno, entendido com o desenvolver e o uso da razão com o intuito de administrar as vontades e permitir somente aquilo que a razão consentisse.

Ao abandonar o absolutismo de Hobbes e ao oficializar a noção de uma política liberal suportada num governo constitucional e na concordância dos indivíduos, Locke acabou por influenciar os princípios básicos da teoria democrática liberal.

A partir do século XVII, com o desenvolvimento do liberalismo, assistia-se a uma grande alteração no conceito de cidadania.

Na obra *Contrato Social* (1762), Rousseau defendeu que o Estado era uma organização social, entendido como um contrato em que os sujeitos não podiam abdicar dos seus direitos, concordando com a salvaguarda a esses mesmos direitos.

Para Rousseau, assim como para Hobbes e Locke, era a partir de um contrato social entre os indivíduos, sustentado no consentimento de todos, que numa comunidade política os cidadãos poderiam ser livres e iguais e, simultaneamente, estarem protegidos. No entanto, enquanto que para Hobbes só o poder soberano conseguiria executar tal tarefa, Rousseau defendia que a soberania era dos indivíduos. Locke, por sua vez, acreditava que o contrato social limitava-se somente a uma delegação dos direitos naturais para o poder soberano, mas Rousseau afirmava que o contrato social integrava a total transferência dos direitos singulares para toda a comunidade. Assim, o contrato social concebeu um governo que agia conforme a vontade de todos.

Rousseau também defendia uma concepção de sociedade política e de cidadania essencialmente protetora, com a diferença centrada na busca da ideia da participação incluída na ideia de proteção. Outro aspeto que distinguia Rousseau dos outros filósofos é que este argumentava que os indivíduos tinham poder para assinalar a vontade de todos e prescrever a lei. Desta forma, este filósofo não diferenciava o Estado e a sociedade civil. O Estado tinha como função primordial a educação dos cidadãos. Assim que nascia, o ser humano deveria começar a dividir e a vivenciar os direitos e deveres da cidadania.

No que concerne à noção de educação, para o filósofo referido, esta estabelecia-se no sentido da dimensão ética da cidadania. Se o objetivo era a afirmação da lei como manifestação da vontade de todos e o atingir da liberdade dos cidadãos, era graças ao processo educativo que se estabelecia a colaboração e a solidariedade entre os homens.

A noção de cidadania, trazida por Rousseau, influenciou o avanço do conceito de cidadania na Idade Moderna. Nos finais do século XVIII, ser cidadão significava fazer parte de um Estado politicamente estruturado e ter a possibilidade de desfrutar dos direitos sociais concedidos por ele. O conceito de cidadania, por sua vez, fortaleceu a noção de proteção social e política afirmadas pelos filósofos Hobbes, Locke e Rousseau, ganhando um sentido ético cada vez mais evidente.

Em 1789, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o conceito de cidadania da modernidade adquiriu um sentido de universalidade e o cidadão passou a ser definido como aquele que usufruía de todos os direitos presentes nessa Declaração. No que respeita à educação moderna, era a partir dela que os indivíduos aprendiam as leis do Estado e dominavam os seus direitos e deveres, com o intuito de desfrutar da liberdade.

Na contemporaneidade, emerge uma nova noção de cidadania, em que esta passa a privilegiar o desenvolvimento do indivíduo, tendo em conta a sua importância singular e social. Neste sentido, Fonseca (2011, p. 111), define cidadania

como um espaço que prevê o desenvolvimento do homem como um ser autónomo, livre, que tem uma identidade única, irrepetível, mas que se constrói num trabalho cooperativo e recíproco com os outros, pela partilha dos mesmos valores, signos e símbolos culturais.

Importa referir que no período após à 2.^a Guerra Mundial surgiram ideais democráticos que influenciaram o conceito atual de cidadania, passando este a ser entendido como uma participação na comunidade e como um modo de concretização do indivíduo enquanto entidade dotada de liberdade e de autonomia. De acordo com Gimeno (2001, p. 155), a democracia define-se como

[...] uma ordem para conviver racionalmente numa sociedade aberta [...] uma espécie de consciência ou capacidade reflexiva de carácter colectivo que torna possível que a sociedade possa pensar sobre si mesma e buscar o seu destino que está nas mãos dos cidadãos.

Ser-se cidadão numa comunidade democrática significa ser-se um indivíduo igual aos outros, dotado de liberdade e de responsabilidades na sociedade em que se está inserido. Uma cidadania democrática, por sua vez, cria circunstâncias que permitem a igualdade de oportunidades para que os cidadãos pratiquem os seus direitos, sejam iguais, dotados de liberdade e compartilhem responsabilidades (Fonseca, 2011).

Quanto à educação, esta enfrenta novos desafios como os de garantir ao cidadão a igualdade de oportunidades, o acesso a conhecimentos de natureza científica, axiológica e ética e, por fim, o proporcionar do desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade, a capacidade crítica, reflexiva e de resolução de problemas inerentes à sociedade (Fonseca, 2011). É através de uma educação baseada nos pressupostos referidos que o cidadão se sentirá responsável e capaz de intervir na sua sociedade.

Atualmente, a educação para a cidadania nas sociedades democráticas mostra-se como um meio que reúne as condições para que o indivíduo reconheça que faz parte da sociedade na qual está inserido e que desenvolva competências críticas e reflexivas acerca da realidade envolvente.

A cidadania que se preconiza, neste contexto, é aquela que surgiu na última metade do século XX e que se denomina como sendo uma *cidadania ativa*. Para compreender melhor a noção de *cidadania ativa*, começamos por definir o conceito de *cidadania passiva*.

Segundo Clodoaldo Meneguello Cardoso (2009), na *cidadania passiva*, a noção de cidadania só está evidente quando se referem os direitos e deveres do homem em sociedade. De acordo com esta conceção de cidadania, o indivíduo está no cerne e só protesta quando algo o atinge diretamente, pondo assim em evidência a sua dimensão individual e não a coletiva. O cidadão desta natureza torna-se individualista, focado só em si próprio, “[...]apático e medíocre, alheio a todo o pensamento de livre iniciativa, responsabilidade ou empresa criadora”, não se inserindo na comunidade (Cortina, 1999, p. 28).

Não obstante ter todos os direitos consignados, o cidadão do século XXI mantém-se passivo. O que se pretende é que seja um cidadão ativo que usufrui de um conjunto de direitos e deveres consignados pela lei, como os que estão presentes na Declaração dos

Direitos Humanos de 1948. De acordo com Cortina (1999, p. 83), estes direitos vêm “[...] dotar de um apoio real as liberdades, porque sem alimentação suficiente, sem casa e abrigo, sem meios para aceder à cultura, sem protecção perante a enfermidade [...] é pura hipocrisia dizer a uma pessoa que é livre”.

Tendo em consideração as características da sociedade atual, as suas exigências, a globalização e a mudança constante, o cidadão atual não pode ser um cidadão passivo, uma vez que este deve estar preparado para responder a um mundo tão complexo. A procura pela resposta a esta situação está na cidadania que “[...] deixou de ser algo que aconteça para passar a ser algo que se faz acontecer” (Fórum Educação para a cidadania, 2008, p. 15).

Ser cidadão no mundo globalizado significa ter um envolvimento ativo nas discussões, interpretações e reflexões que podem surgir acerca de questões e problemáticas inerentes à cidadania. É neste sentido que emerge o conceito de *cidadania ativa* e que, de acordo com Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão (2004, p. 29) significa

[...] agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas [...]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo [...] a harmoniosa relação homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido da globalização [...] que deve também incorporar a globalização, da liberdade, da justiça e da solidariedade.

Assim, o conceito de *cidadania ativa* reconhece a importância

[...] do desenvolvimento de uma ética da responsabilidade, no sentido em que é pelo reconhecimento da sua responsabilidade na vida da comunidade, tanto local como global, e na compreensão dessa intervenção comunitária como elemento constitutivo da sua identidade pessoal, que o cidadão poderá responder às necessidades e exigências impostas pelas sociedades modernas e agir autónoma e solidariamente, procurando dialogar com a diferença e estabelecer consensos que favoreçam o bem-comum (Fonseca, 2011, p. 121).

O cidadão ativo é então aquele que possui a noção de que é um elemento importante e responsável da e pela comunidade em que está inserido. Cabe ao processo educativo promover o desenvolvimento de uma cidadania que se debruce sobre a ética da responsabilidade – dotada de liberdade, sentido de justiça e de solidariedade, a fim de que o indivíduo se desenvolva ativamente na sua sociedade.

Compreende-se agora a importância de se desenvolver uma educação para uma *cidadania ativa* e o porquê de esta ser uma competência-chave transversal inerente ao processo educativo.

2.1. Modelos e questões de Educação para a Cidadania

A evolução constante da sociedade contemporânea, os desafios, as exigências e as responsabilidades com as quais os indivíduos são confrontados diariamente são factos contrastantes com os da vida de apenas há alguns anos atrás.

A educação formal já não se pode limitar apenas à simples transmissão de ideias e conteúdos, pois deve apostar na formação pessoal e social dos mais novos, através de métodos e estratégias inovadoras, com o objetivo de os preparar para responderem às questões do mundo atual, entre as quais: a poluição; o aquecimento global; os maus tratos aos animais; a educação para o consumidor, a educação rodoviária.

Em Portugal, após a revolução de 25 de abril de 1974, com a implementação do regime democrático português, a Educação para a Cidadania associou-se à área de Formação Pessoal e Social. Na verdade, a aceitação do sentido democrático da cidadania ocorreu a partir da reforma que gerou a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), publicada em 1986 e que caracterizava democraticamente a cidadania em duas perspetivas: “a) a democratização do ensino – em 1986 instaura-se a obrigatoriedade da escolarização para todos os portugueses; b) a filosofia e princípios axiológicos que consubstanciam as finalidades educativas da Lei de Bases (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)” (Fonseca, 2011, p. 161).

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português enquanto concedia a todos os cidadãos o direito à educação e à cultura (art.º 2º, n.º 1), simultaneamente, instituiu que o Estado também possuía a responsabilidade de assegurar a igualdade de todos os cidadãos, proporcionando a sua formação, com o intuito de que estes se tornassem indivíduos conscientes, autónomos, responsáveis, ativos e interventivos nos problemas da sociedade à qual pertenciam.

Com a reforma educativa que se realizou a partir da legislação de 1986 ocorreu a Reforma Curricular de 1989. Com esta reestruturação enfatizava-se a inquietação de promover a formação e o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos autónomos, responsáveis, críticos, reflexivos e ativos, quer no contexto nacional, quer no contexto europeu.

A nova reforma curricular evidenciava a área da Formação Pessoal e Social, bem como a Educação para a Cidadania que lhe estava intrínseca, como uma área transversal a todo o processo educativo e na qual as suas finalidades e conteúdos deveriam ser estruturados e organizados a partir de uma área própria de trabalho multidisciplinar, designada de Área-Escola, e de uma disciplina específica, denominada de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Alguns especialistas em educação, mais precisamente da área de Psicologia Educacional, criticaram o plano curricular acima apresentado, mencionando que o modo como a área de Formação Pessoal e Social estava organizada interferia no processo educativo, uma vez que colocava de parte questões ligadas ao desenvolvimento psicológico dos alunos, bem como de competências para a resolução de problemas.

Na verdade, o fim da década de oitenta, preconiza-se como sendo um período em que se perfilha a necessidade de preparar os jovens, os cidadãos de amanhã, para um reconhecimento do seu papel enquanto membros da sociedade, a fim de que estes sejam capazes de escolherem e agirem livremente tendo em consideração o bem comum. Neste sentido, desde que se implementou a democracia em Portugal, segundo Campos (1991, citado por Isabel Menezes, 1999, p.12), em contexto escolar, a formação pessoal e social assume-se nas três seguintes categorias fundamentais ao processo de desenvolvimento dos alunos, quer como indivíduos, quer como cidadãos: “a capacitação para a resolução de problemas de vida, a educação para os valores e a educação para o desenvolvimento psicológico”.

Na primeira categoria, capacitação para a resolução de problemas, evidencia-se a compreensão acerca da realidade que possibilita atuar de forma consciente. Na segunda categoria, educação para os valores, compreende-se a aprendizagem e a vivência de princípios orientadores para a vida, perspetivando-os como influenciadores do comportamento. E por último, educação para o desenvolvimento psicológico, salienta-se a apropriação de capacidades necessárias para atuação em contexto.

Quanto à primeira dimensão enunciada, a capacitação para a resolução de problemas de vida, esta defende que a escola deve ajustar-se aos mais diversos desafios intrínsecos aos jovens, como a delinquência, a violência no namoro e gravidezes não planeadas, a fim de criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de análise e consequente ação.

Assim, propõe-se uma mudança no sistema educativo, devido às transformações sociais, com o intuito de preparar os indivíduos para que estes sejam capazes de responder

às exigências da atualidade. As soluções passam pela abordagem aos problemas sociais através da sua inserção no currículo, quer em disciplinas já existentes, quer criando novas disciplinas.

Relativamente à educação para os valores, acredita-se que cabe à escola a missão de promover a transmissão de valores, entendidos aqui como princípios que norteiam a vida do ser humano, quer a partir da ênfase na componente ética das disciplinas curriculares, quer a partir da construção de disciplinas específicas. Assim, realça-se que os valores são elementos fulcrais do desenvolvimento dos indivíduos enquanto pessoa.

A educação para os valores baseia-se num processo que promove o conhecimento, a prática dos valores e o desenvolvimento do raciocínio, bem como o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma. Deste modo, a educação para valores forma o indivíduo para que este seja capaz de agir de modo autónomo, justo, consciente e responsável, tendo em conta as diversas situações a que o indivíduo é exposto.

É possível então afirmar-se que a educação para valores se foca no processo de ensino-aprendizagem que favorece estratégias pedagógicas que privilegiam uma construção ativa do conhecimento no campo ético e axiológico. Neste contexto, a ética volta-se para a ação do indivíduo, uma vez que se deseja que seja uma ação consciente, livre, autónoma e responsável.

Centrando a nossa atenção no desenvolvimento psicológico, este distingue um conjunto de inquietações sociais, em contexto de educação formal, que ultrapassa o domínio dos saberes disciplinares. Neste contexto, aborda-se o desenvolvimento psicológico na perspetiva em que se vê o indivíduo como o principal responsável pelo seu desenvolvimento, entendendo aqui o conhecimento humano como ativo e construtivo. Nesta perspetiva construtivista, o desenvolvimento psicológico é, então, definido como o resultado da atividade da capacidade de produção de si próprio, no que concerne a categorias mais integradas e distintas de auto-organização pessoal (Campos, 1990). Assim, o indivíduo é compreendido como um “sistema pessoal” estruturado, em que as capacidades e competências encontram-se num nível mais periférico desse sistema e os métodos de atuação e do saber acerca de si mesmo e do que o rodeia estão a um nível mais central (Menezes, 1999, p.20).

De acordo com Weissber *et al.* (1989), a ação humana e o desenvolvimento psicológico estão estritamente relacionados, na medida em que os sistemas de formação de sentidos e de concretização de projetos de atuação só apresentam significado no ambiente em que se enquadram e desenvolvem. Evidencia-se, assim, a presença de

“estruturas transpessoais” que, simultaneamente, oferecem e retiram momentos de evolução e atuação

Nas últimas décadas verifica-se uma evolução das concepções acerca do desenvolvimento psicológico. A bibliografia da área começa por distinguir duas abordagens, a defendida por *Weissberg et al.*, (1989) centra-se no indivíduo e assume um modelo que atua de forma direta nas pessoas com a intenção de lhes inculcar a obtenção de comportamentos e capacidades psicológicas e a defendida por Campos, Costa e Menezes (1993) que põe em evidência a necessidade de se atuar de forma pensada e organizada nos sistemas transpessoais.

A escola não se pode centrar apenas na exploração de áreas do saber como o Português, a História e a Matemática, devendo também intervir no processo de aprendizagem das capacidades de pensar, de analisar de forma crítica, de interagir com os outros, de questionar e de participar, sempre com o intuito de preparar o indivíduo para a vida (Campo, 1991). Na verdade, a escola não deve estar ao serviço da formação enciclopédica dos alunos, preparando-os para a transmissão do saber disciplinar espartilhado e fragmentado, devendo sim conceber o aluno na sua dimensão holística, preparando para a sua formação como pessoa e cidadão.

Para promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tendo em consideração as três dimensões enumeradas por Campos (1990/91), *a capacitação para a resolução de problemas de vida, a educação para os valores e a educação para o desenvolvimento psicológico*, existem estratégias pedagógicas específicas: estratégias informativo-instrutivas que favorecem a heteronomia moral e se centram nos conteúdos atendendo ao fim da educação axiológica; as estratégias de exploração reconstrutiva que enfatizam a autonomia moral e que valorizam não tanto os conteúdos e os resultados da intervenção educativa, mas o próprio processo educativo (Campos, 1992 e Menezes, 1993).

As estratégias informativo-instrutivas têm como fim o ensinamento dos indivíduos acerca de modos corretos de comportamento, de pensamento e de saber lidar com sentimentos, de acordo com padrões estabelecidos segundo critérios, por parte da entidade que possui o poder. Para Sultana (1992), estas estratégias permitem substituir alguns comportamentos entendidos como inapropriados por outros mais adequados, permitindo a quem exerce o poder ter um controlo sobre a situação. Por outro lado, segundo Campos (1991 a), o recurso a estas estratégias permite também que se obtenham rotinas básicas que, posteriormente, podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia

dos alunos. Focadas aos conteúdos, as estratégias utilizadas centram-se na obtenção de “informações, comportamentos, valores e atitudes” (Menezes, 1999, p.43). A exemplo destas estratégias salienta-se: a formação do caráter (Lickona, 1991; Ryan, 1989; Walberg & Wynne, 1989) e o treino de competências numa visão mais clássica (Bandura, 1969; Hopson & Scally, 1981).

Começando por caracterizar a estratégia de formação do caráter, esta advém de um modelo educativo experienciado nos EUA, no século XIX (Lickona, 1993). É uma estratégia de intervenção que defende que é função da escola transmitir os valores da sociedade na qual estamos inseridos, pois esta transferência do legado cultural e dos conteúdos tradicionais da escola têm grande relevância no desenvolvimento do caráter.

De acordo com Ryan (1993, p.16), a sociedade está sobrecarregada de informação e, por isso, a escola tem de auxiliar os alunos a saberem “desenvolver um bom caráter – a capacidade de conhecer o bem, amar o bem, e fazer o bem – (...) embora contribuindo essencialmente para que a criança conheça o que é bom”.

Relativamente ao treino de competências, esta estratégia encontra-se no contexto dos modelos cognitivo-comportamentais. A exemplo, o treino de competências sociais que tem como intuito a alteração de comportamentos sociais entendidos como inapropriados por outros considerados como adequados. Segundo Campos (1991 a), esta alteração é feita a partir da modelagem, do ensino, da aplicação presenciada, do reforço, do *feed-back* e do ensaio *in vitro*.

As estratégias de exploração reconstrutiva, por sua vez, delegam todo o protagonismo ao sujeito no que respeita ao seu processo de elaboração de significados contextualizados através de experiências significativas de vida e da consequente reflexão sobre essas mesmas experiências. Estas estratégias privilegiam a autonomia dos indivíduos e evidenciam o seu poder necessário para a transformação social (Campos, 1990; Sultana, 1992). Atendendo ao processo de educação para valores, as estratégias selecionadas debruçam-se sobre o desenvolvimento de modos mais elaborados de reagir às situações. Evidenciam-se estratégias como: a clarificação de valores (Raths *et al.*, 1978); a discussão de dilemas (Blatt & Kohlberg, 1975) e a educação psicológica deliberada (Sprinthall, 1980, 1991).

Quanto à estratégia de clarificação de valores, esta admite que cabe à escola ter um papel ativo, mas imparcial, no que concerne ao sistema de reconhecimento individual dos valores, privilegiando-se a autodescoberta, autorrealização e a autoatualização. Esta tomada de consciência pode ser atingida através da realização de atividades como jogos

de simulação e discussão de temas em grupo. Neste contexto é dada uma grande importância à interação entre os alunos, e o professor deve apenas facilitar essa interação. Deste modo, a clarificação de valores tem como intuito o de permitir que os alunos se tornem melhores conhecedores das suas opções e respetivas consequências, a fim de reorganizarem o seu comportamento, assistindo-se, assim, a um criar de momentos para pensar e escolher.

A discussão de dilemas, por sua vez, foi proposta por Blatt (Blatt & Kohlber, 1975) e advém da teoria do raciocínio moral de Kohlberg (1969), a qual se baseia numa linha cognitivo-desenvolvimental, acreditando que o ser humano produz de forma dinâmica um sentido pessoal acerca do que é justo ou injusto. Na verdade, ao ser entendida como uma perspectiva estrutural-cognitiva, permite que a transformação seja concebida como um processo de reestruturação do indivíduo a partir de um desequilíbrio anterior (Coimbra, 1991).

Nesta estratégia de intervenção devem ser colocadas perguntas estimulantes, em que os indivíduos devem justificar as suas escolhas e opções. Os dilemas/problemas são desenvolvidos através de acontecimentos reais, enfatizando-se as relações professor-aluno e aluno-aluno. Segundo Diaz-Aguado (1992), para utilizar este modelo devem ser criadas circunstâncias apropriadas como: um ambiente de confiança que facilite a cooperação e a comunicação entre os alunos; a discussão entre os elementos com apresentação de argumentos utilizados e conclusões; desenvolvimento das competências de comunicação, com o objetivo de expressar e apresentar as suas ideias e ser capaz de escutar os outros intervenientes. Assim, estamos novamente na presença de um modelo focado no indivíduo e que não faz referência às dimensões transpessoais da atuação do ser humano.

No que respeita à estratégia de educação psicológica deliberada, esta apresenta as seguintes características particulares: “vivência de experiências desafiantes de desempenho de papéis, a reflexão guiada, o equilíbrio entre a experiência e a reflexão, a continuidade e o apoio” (Sprinthall, 1991, citado por Menezes, 1999, p. 80). Nesta estratégia é importante que haja uma coerência entre a ação e a reflexão, de modo a proporcionar uma integração cada vez mais complexa e a de um sentido individual experienciado. Segundo Marcia (1991) cabe ao professor predispor-se para auxiliar os alunos neste processo e criar um ambiente confortável e harmonioso.

Entre os conteúdos e os processos, alguns autores referem sugestões intermédias de estratégias como: o treino de competências numa visão mais atualizada (Bandura, 1986;

LIONS-TACADE, 1994); a comunidade justa (Kohlberg, 1985) e, por fim, a abordagem de afeto no currículo (Beane, 1990).

O projeto de competências para vida, tal como as outras estratégias que se seguem, caracteriza-se como sendo uma estratégia intermédia e tem como objetivo o de fazer compreender que o desenvolvimento dos indivíduos é um desenvolvimento contextualizado, daí que a sua atuação deve ambicionar uma mudança interna (Campos, 1989 c) no que toca a tarefas e papéis que os alunos podem vivenciar na escola.

A partir desta estratégia é possível haver mudanças no contexto educativo e todos os intervenientes nesse ambiente cooperam no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visto que todos os membros que constituem a comunidade escolar participam na análise das carências, auxiliam e planeiam de forma organizada as mudanças a executar, seguindo-se uma avaliação das consequências. Assim, é a escola que tem de investigar e determinar as suas necessidades e implementar um plano de intervenção para gerar a renovação.

A comunidade justa advém do desenvolvimento da discussão de dilemas morais realizadas em grupo. O objetivo desta estratégia passa por um plano de democracia participativa que tem como objetivos promover a liberdade, a igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos, em contexto escolar (Rawls, 1971). Os intervenientes são cumpridores de regras e de obediência provenientes da discussão, do raciocínio e da argumentação acerca da justiça (Kohlberg, 1985).

De acordo com Power e outros autores (1989), esta estratégia é benéfica para a reflexão de problemas e situações do quotidiano, para o privilegiar da democracia, uma vez que os alunos podem decidir de forma livre, e para a criação de momentos em que os alunos possam executar os valores democráticos. Assim, o professor é entendido como um promotor do processo de interação entre os alunos, uma vez que proporciona momentos específicos para o desenvolvimento moral em que os alunos se sentem encorajados a participar.

Por fim, a abordagem de afeto no currículo tem como base a ideia de que cabe à escola, enquanto instituição pertencente ao Estado Democrático, mostrar uma atividade democrática ao proporcionar a manifestação dos alunos, bem como auxiliar na resolução de conflitos. Por outro lado, a escola deve também proporcionar a participação de todos os seus elementos, de modo a oferecer uma experiência democrática na sua plenitude (James Beane, 1990).

De acordo com o autor acima mencionado, a escola deve ter um papel importante no que respeita à qualidade de vida singular e social de todos os membros pertencentes à instituição. Neste sentido, cabe à escola promover a educação integral dos seus alunos, legitimando que o afeto pode ser encontrado nas mais variadas experiências, tendo em conta “autopercepções, valores, éticas, crenças, disposições sociais, apreciações, aspirações e atitudes” (Menezes, 1999, p. 98), quer de forma explícita ou camuflada, intencional ou ocasional.

Em suma, a formação pessoal e social não pode somente ter em conta os alunos e o objetivo de atender ao progresso da qualidade dos seus processos e competências psicológicas, pois deve também explorar o ambiente e a estruturação da escola como meio inicial de desenvolvimento dos educandos.

*Capítulo III – O papel da argumentação na construção de uma
Cidadania ativa*

É numa sociedade democrática, em que podem viver as discussões, os debates, os desacordos, que uma actividade de comunicação, como é a argumentação, se pode desenvolver”.

(Pedemonte, 2002)

Ao consultar a Enciclopédia: Luso-brasileira de Filosofia, com o intuito de procurar a definição do conceito de lógica, no que concerne à sua etimologia, esta define-a como ciência do *logos*, sendo que, *logos* quer dizer palavra ou pensamento.

Na Antiguidade e na Idade Média, o saber era todo abrangido pela Filosofia, atendendo ao que atualmente entendemos por filosofia e por ciência. Assim sendo, a Lógica engloba a Lógica filosófica e a Lógica científica, “esta última desenvolvida modernamente como Lógica de expressão matemática, trata de matérias incluídas em muitas das obras filosóficas dos antigos e que, pelos critérios actuais, seriam consideradas científicas” (Morujão, p. 444).

O ser humano, desde sempre, fez uso do pensamento. Com o intuito de fazer com que o pensamento flua de forma correta e organizada, o homem recorre à lógica, visto que, enquanto arte de bem pensar, esta permite ao ser humano pensar com correção e dar validade aos seus pensamentos.

A lógica começou a estruturar-se como ciência a partir do momento em que o ser humano superou o nível imediato do pensar para o ato de agir e decidiu procurar os fundamentos envolvidos no exercício do pensamento, adotando para tal, uma postura reflexiva. Entendendo que a lógica permite organizar o pensamento de forma estruturada e correta, ela é fundamental para o processo argumentativo, uma vez que ela vai assegurar a validade dos raciocínios que são expressos nesse processo. Deste modo, evidencia-se a necessidade de pensar, discutir, convencer e raciocinar (Groarke, 2004). De acordo com Shand (2000), o ato de raciocinar é aqui entendido como um processo psicológico, com o objetivo de adquirir crenças ou ideias. O raciocínio caracterizado como correto não é definido por ser um bom caminho para a crença, uma vez que o processo de raciocínio pode encaminhar, ou não, a uma crença. Na verdade, um raciocínio bom ou mau não está diretamente ligado com o efeito de se possuir uma crença, mas sim com o facto de essa ser, ou não, justificada.

A história da lógica formal organizada emergiu no século IV a.C., com o filósofo grego Aristóteles, e limitava-se somente à análise da validade dedutiva dos raciocínios, sendo este o modelo lógico que perdurou até ao século XVI. Na antiguidade, os gregos defendiam o cultivo, a prática e o gosto pelo argumento. Os estudos de Aristóteles, acerca da lógica, foram reunidos num livro denominado por *Organon*, mais especificamente nos trabalhos intitulados de *Analytica Priora* e *De Interpretatione*.

Aristóteles concebeu a teoria do silogismo que, para vários filósofos e historiadores da lógica, é entendida como a descoberta mais importante em toda a história da lógica

formal (D'Ottaviano & Feitosa, 2003). Esta teoria abordava proposições categóricas, no sentido de “incondicionais”, por exemplo “Todo homem é mortal” e de proposições singulares, como “Sócrates é mortal” e “Pedro é um homem” (D'Ottaviano & Feitosa, 2003, p.3). Assim, consideravam-se quatro tipos de proposições categóricas e que se distinguiam entre si em qualidade - afirmavam ou negavam - e em quantidade - universais ou particulares.

Um silogismo era então entendido como uma regra de inferência que depreendia uma proposição categórica - a chamada conclusão -, a partir de duas outras - denominadas por premissas -. Um silogismo válido poderia ter premissas verdadeiras e conclusão verdadeira; uma premissa falsa e conclusão verdadeira; e uma premissa falsa e conclusão falsa. Portanto, para ser válido, um silogismo não poderia ter premissas verdadeiras e uma conclusão falsa. Como exemplo de um silogismo válido, apresenta-se o seguinte (D'Ottaviano & Feitosa, 2003, p. 4):

“Todos os homens são mortais.
Sócrates é homem.
Logo, Sócrates é mortal.”

Em contrapartida, segue-se um exemplo de um silogismo não válido (D'Ottaviano & Feitosa, 2003, p. 4):

“Cada homem é um ser vivo.
Algum bípede é um ser vivo.
Nenhum homem é um ser vivo.”

Ao longo dos cinco séculos que se seguiram ao fim da Grécia Antiga, não se notaram evoluções relevantes no campo da lógica, nem mesmo com o ambiente intelectual que se difundiu com o Renascimento. A lógica moderna teve o seu início no século XVII, com Leibniz (1646), desenvolvendo-se em simultâneo com a matemática, visto que Leibniz definiu para a lógica um caminho que levava até à “matemática universal” através da elaboração de uma linguagem universal, fundamentada num alfabeto do pensamento (D'Ottaviano & Feitosa, 2003, p.5).

No século XVIII, Immanuel Kant (1724) pouco cooperou para o desenvolvimento da lógica. No entanto, no prólogo de *Kritik der reinen Vernunft* (1787), Kant declarou expressamente que a lógica não tinha sofrido qualquer tipo de evolução, desde o período de Aristóteles e que esta se mostrava concluída.

Na lógica contemporânea distinguem-se Boole (1847) e De Morgan (1847), mais precisamente na Álgebra da lógica. Embora os trabalhos realizados pelos autores

referidos já se mostrassem adversos à ideia de Kant, o pai da lógica moderna foi Gottlob Frege (1848), dono de um pensamento que estava escondido e que foi descoberto por Bertrand Russel (1872). Foi em 1879, a partir da obra *Begriffsschrift* (Frege, 1977), que se começou a desenvolver o método logístico. Este livro de Frege só se assemelhava, na história da lógica, ao *Analytica Priora* de Aristóteles.

Os lógicos contemporâneos trabalham a lógica de modo autónomo em relação à Filosofia ou à Matemática, concebendo processos formais de avaliação dos argumentos. Neste sentido, o estudo da lógica é relevante na medida em que permite desenvolver a capacidade de apreciação de cada indivíduo. Capacidade esta que é desenvolvida a partir do recurso a instrumentos que possibilitam reconhecer raciocínios válidos e inválidos e de instrumentos para disciplinar o pensamento.

O foco da lógica, enquanto ciência, e do raciocínio denominado de lógico, é a argumentação. De acordo com Mateus e Cândido (2013), na realidade, uma argumentação de qualidade, em termos gerais, depende de uma aquisição correta da língua materna e de estímulos apropriados. Os autores mencionados afirmam mesmo que “argumentar é questão de prática” (p.1).

No dia a dia, o adjetivo lógico é utilizado, geralmente, quando se quer referir a algo que parece estar claramente correto. É comum ouvir-se “é lógico que tal coisa deve ocorrer...” (Mateus & Candido, 2013, p. 2), seguido de outra frase iniciada por “pois...” (Mateus & Candido, 2013, p. 2). Assim, depreende-se que na lógica, como ciência, é importante analisar as afirmações apresentadas (conclusões) que podem ser justificadas por outras (premissas), tomadas como ponto de partida. A esta sequência de premissas e conclusões dá-se, então, o nome de argumento.

3.1.Perspetivas acerca da argumentação

Dos primórdios da argumentação passando pelo *Traité de l'argumentation*

Considerando uma perspectiva não somente historicista ou evolutiva, este ponto tem como intuito o de se debruçar sobre alguns parâmetros essenciais do pensamento teórico relacionado com a argumentação, entendida como área de estudo multidisciplinar.

Como já foi referido, a história da argumentação encontrou os seus primórdios em Aristóteles (384 – 322 a.C.), que considerou a argumentação como uma componente da arte da retórica e que era explorada, paralelamente, com a arte da dialética:

A retórica é a outra face da dialéctica; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular. De facto, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar (*in* Aristóteles, 2005, p.89).

Na obra já referida, *Analytica Priora*, Aristóteles mencionou dois tipos de raciocínio, nos quais se enquadrava a sua definição de argumentação, o silogismo analítico e o silogismo dialético. O primeiro era compreendido como um modo de demonstração baseado em premissas claras orientadas acerca de um assunto entendido como verdadeiro. Era neste tipo de raciocínio que estão evidentes as origens da lógica formal. Segundo Aristóteles (2007, p. 233),

[O] raciocínio dedutivo é um discurso no qual, dadas certas premissas, alguma conclusão decorre delas necessariamente, diferente dessas premissas, mas nelas fundamentada. Quando o raciocínio resulta de proposições primordiais e verdadeiras ou de princípios cognitivos derivados de proposições primordiais e verdadeiras, diz-se que temos uma demonstração.

O raciocínio dialético, por sua vez, era definido como uma forma de retirar possíveis conclusões, a partir de premissas prováveis. Era nesta ótica que Aristóteles (2007, p. 233) entendia como sendo um “raciocínio obtido a partir de proposições geralmente aceites”. O filósofo grego preconizou uma diferenciação fundamental entre dois tipos de proposições, aquelas que eram verdadeiras e inquestionáveis – que estavam na base do raciocínio analítico - e as análogas - que alicerçavam o raciocínio dialético – e que eram “fundadas na opinião comum [...] e pareciam credíveis a todos” (Aristóteles 2007, p. 234).

Segundo Plantin (1996, p. 8), Aristóteles reconhecia dois tipos de argumentação, uma de essência científica e outra de essência retórica. Esta última explicada como uma tarefa linguística, em que o palestrante comunicava com o intuito de persuadir um certo público.

Na visão de Aristóteles, a retórica antiga fragmentava-se em três tipos, sendo estes o deliberativo, o judicial e o epidíctico, e tinham a ver com comunicadores específicos, destinavam-se a públicos diferenciados e procuravam alcançar objetivos variados (Aristóteles, 2005). Ainda nesta linha, a retórica clássica deixou como legado a organização de uma comunicação em três etapas: a *inventio* - momento de pesquisa acerca de assuntos a utilizar no discurso -; a *dispositio*, - momento de estruturação do discurso -

; a *elocutio* - momento favorável à exploração das questões relacionadas com o modo de fazer.

Assim, na definição de Aristóteles, a retórica era vista como uma habilidade que obrigava a uma atividade cognitiva, a fim de desenvolver um certo raciocínio, quer do locutor quer dos interlocutores, e que culminava na interação discursiva.

Com a diferenciação feita por Aristóteles, acerca dos dois tipos de raciocínio, surgiram duas correntes diferentes de pensamento. Por um lado, o raciocínio analítico, ligado ao pensamento de essência científica e que estava na base do pensamento lógico. Por outro, o raciocínio dialético, entendido como o desenvolvimento de práticas de persuasão que nada tinham a ver com a procura da verdade.

Com o passar dos tempos e com a conseqüente evolução da argumentação, a Retórica Clássica assistiu também ao seu fim. Em contraste evidenciou-se uma maior consideração pelo raciocínio lógico, relacionado, como já referido anteriormente, com o pensamento matemático ou na filosofia. Decorria o final do século XIX, quando a Retórica foi severamente criticada e posta de lado, principalmente, nos contextos académicos, devido à sua carência científica, uma vez que o poder sobre o pensamento racionalista fundamentava-se na lógica formal, largando o raciocínio dialético.

Em 1958, ao emergir o estudo de Perelman e Olbrechts-Tyteca, denominado de *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, os autores deram a entender que queriam reerguer uma teoria da argumentação, tendo por base o modelo da Retórica antiga. Ou seja, não obrigava a que se colocasse de parte as aprendizagens da lógica formal, mas que se focasse na importância do pensamento definido como não científico e que era característico do ser humano.

Neste sentido, a perspectiva da argumentação suportada por Perelman e Olbrechts-Tyteca apresentava-se

como uma alternativa à lógica formal, da qual se distingu[ia] por fundar os seus raciocínios no domínio do provável, do opinável, por um lado, e, por outro, por reabilitar a importância das relações interpessoais na própria argumentação. Este último domínio foi completamente rejeitado pela lógica formal, dada a sua base racional, que se processava em detrimento das emoções (Marques, 2010, p.26).

No *Traité de l'argumentation*, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), as técnicas argumentativas dividiam-se em duas: os processos de ligação e os de dissociação. Neste sentido, entendia-se que a argumentação se organizava através de

processos de ligação e que estes se baseavam numa relação entre premissas e tese. A relação estabelecida oferecia a adesão às premissas para a conclusão que elas sustentavam. Os processos de dissociação, por sua vez, centravam-se na desagregação “de pares que o senso comum normalmente estabelecia. Este processo permitia reorganizar a realidade, de forma a sustentar, deste modo, uma determinada tese” (Marques, 2010, p.28).

No que concerne aos processos de ligação, compreendiam-se os argumentos quase-lógicos, os argumentos fundamentados na organização do real e os argumentos que pretendiam instituir a organização do real.

Os argumentos quase-lógicos assemelhavam-se, de certo modo, aos raciocínios lógicos, no entanto, não se difundiam neles, pois possibilitavam a controvérsia e a discussão (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1958). Quanto aos argumentos fundamentados na organização do real, estes analisavam a relação entre elementos do real e era através deles que o orador tentava persuadir o auditório da tese defendida (1958). Por último, os argumentos que pretendiam instituir a organização do real generalizam momentos que ocorriam em casos particulares (1958).

O protótipo de Toulmin

Decorria o ano de 1958, quando também Toulmin deu a conhecer a sua obra, *The uses of argumente*. Nesta obra, o autor explora as etapas do próprio processo argumentativo, refletindo acerca de uma “taxinomia anatómica” (Cunha 2004, p.77). Esta obra diferencia-se da de Perelman e Olbrechts-Tyteca, na medida em que o *Traité de l’argumentation* foca uma reflexão acerca do processo e das técnicas de argumentação, acabando por criar uma tipologia específica para o tipo de argumentos utilizados na argumentação.

Toulmin concebia a construção de um argumento como sendo um organismo vivo, constituído por uma estrutura que o limitava. Neste contexto, Toulmin baseava-se numa abordagem a que Plantin (1996, p. 23) denominava de “célula argumentativa”, distante da lógica formal, uma vez que não se encaixava numa situação de raciocínio matemático.

Toulmin mostrou, então, um modelo definido como um plano de dois elementos constitutivos do texto argumentativo, os nucleares - a conclusão - e os dados - que sustentavam a conclusão. Assim, a proposta de Toulmin centrava-se num modelo de argumentação como forma de discurso justificativo e que pretendia alcançar diretamente todas as fases do discurso argumentativo. De acordo com Cunha (200, p. 65), a

argumentação era considerada a partir de uma perspectiva justificatória, “um processo argumentativo não produz inferências, mas sim justificações, eventualmente de inferências anteriormente efectuadas”.

Tendo em consideração que o modelo em causa operava, fundamentalmente, na linha da racionalidade do discurso, era evidente que a elevada abstração que o caracterizava, possibilitava o seu ajuste às diferentes situações comunicativas.

Por fim, uma vez que “as premissas tinham estatutos funcionalmente distintos, já que umas funcionavam como dados, e outras como justificações. Assim, os dados eram asseridos para sustentar uma tese, e as justificações estabeleciam uma relação de sentido entre dados e tese” (Lopes 1997, p. 163).

O fenómeno de “l’argumentation dans la langue”

Autores como Anscombe e Ducrot (1988) centraram os seus estudos num ramo mais linguístico da argumentação, apresentando uma abordagem que ficou conhecida como “l’argumentation dans la langue”.

Ducrot, na obra *Les échelles argumentatives* (1980b), entendeu fazer uma distinção entre “raisonnement” e “argumentation”. O “raisonnement” era entendido como uma sequência de enunciados em que apenas se preocupava com o seu conteúdo. Neste sentido, um raciocínio silogístico não era compreendido como uma revelação da argumentação no discurso.

A argumentação, por sua vez, era concebida através de uma ótica expressamente linguística e que resultava de uma cadeia de enunciados e dos sentidos que transmitiam. Ducrot e Anscombe salientaram também a rejeição de se limitarem ao significado exato das palavras, daí emergir uma conceção ampla de argumentação e como característica intrínseca do discurso.

Segundo a teoria da argumentação na língua, não era dada relevância aos sentidos que ultrapassavam o significado primário de uma palavra. A argumentação era, deste modo, compreendida como um fenómeno intrínseco às línguas inatas, uma vez que defendia o conhecimento da própria língua, a partir do trabalho e do estudo em palavras/expressões entendidas como orientadoras do objeto argumentativo do discurso (Ducrot, 1980a).

O plano interaccional

Na opinião de Christian Plantin (1947), a argumentação apenas se fortalecia quando envolvida numa oportunidade de interação linguística. Evidenciando, deste modo, que o diálogo era intrínseco à argumentação. Assim, o modelo interaccional da argumentação enquadrava-se no plano da pragmática linguística.

A perspetiva teórica defendida por Plantin emergia da ideia de que para existir um momento argumentativo havia a necessidade de se proferirem discursos contrários. Desta forma, a argumentação apenas tinha lugar nas situações de diálogo e desenvolvia-se através das seguintes fases:

“inicialmente, um proponente avança[va] uma determinada proposição; de seguida, esta mesma proposição [iria] gerar uma oposição por parte de um opositor; num terceiro momento, surg[ia], então, a questão, fruto do confronto de posições verificado anteriormente; por fim, surgir[iam] os argumentos avançados pelo proponente, que ter[ia] o ónus de defender a sua conclusão” (Marques, 2005, p. 40).

Nesta ordem de ideias, o carácter de diálogo inerente à argumentação exigia também a presença de cargos argumentativos, como o proponente, o oponente e a figura do terceiro, esta última baseava-se no elemento que controlava a produção de argumentação e contra-argumentação por parte do proponente e do oponente (Plantin, 1996).

A análise da argumentação, segundo Plantin, centrava-se nos seguintes aspetos: a argumentação manuseava objetos e ligações entre esses objetos; a argumentação era alvo de opressões da linguagem e, por fim, a argumentação era concebida como um processo interativo.

A partir desta visão era possível incluir vários pontos de vista na análise da argumentação, desde um contexto linguístico, passando pela relação entre língua e realidade representada, até ao domínio da interação linguística. Estes eram pontos de vista que eram entendidos como intrínsecos da argumentação, concebida como uma atividade verbal (Marques, 2005).

Argumentação concebida como um ato de fala

De acordo com Frans van Eemeren e Grootendorst (1984), a argumentação era concebida a partir de uma visão social. Para tal, era exigido a presença de dois elementos, um protagonista e um antagonista, em que estes se relacionavam verbalmente, a partir de uma discordância tendo em consideração uma opinião manifestada.

Nesta perspectiva, a abordagem da argumentação experienciava-se no âmbito da pragma-dialéctica e tinha como intuito o de persuadir o antagonista a aceitar um certo ponto de vista, recorrendo a uma discussão crítica. Era nessa discussão que eram explicitados argumentos a favor e/ou contra (van Eemeren e Grootendorst, 1984).

Van Eemeren e Grootendorst realizaram o seu estudo sobre a argumentação, tendo em consideração a teoria de Austin (1976) e Searle (1970), no que concerne aos atos de fala, acrescentando a noção de ato de fala complexo. Neste sentido, acreditava-se que, na argumentação, não era eficaz realizar-se uma análise apenas à frase, pois um único enunciado não produzia uma argumentação. Emergiu então a preocupação em analisar unidades superiores à frase, como as sequências de frases.

Relativamente à discussão argumentativa, entendida como uma ocorrência natural da argumentação, van Eemeren e Grootendorst abordaram uma construção da interação verbal, como sendo constituída por um aglomerado de enunciados. Neste sentido, a discussão iniciava-se a partir de um estágio de “confrontação, em que se exteriorizava a diferença de opinião e, de seguida, um estágio de “abertura”, no qual se dava a discussão em torno do ponto de vista apresentado. Posteriormente, havia lugar para o estágio da “argumentação, em que o ponto de vista era defendido e, por fim, a discussão tinha o seu termo com o estágio da “conclusão”, no qual se expunham os resultados obtidos através do conflito (van Eemeren e Grootendorst, 1984, p. 85-88).

No que concerne à estrutura da argumentação, os autores referidos também se debruçaram sobre este assunto, concluindo que não havia um só modelo de estrutura argumentativa. Assim, era viável identificar-se uma estrutura básica que poderia ser constituída por um único argumento, bem como uma argumentação baseada numa estrutura complexa, formada por um conjunto de argumentos.

Tendo em conta que esta perspectiva focava-se no diálogo e no desejo de alcançar um consenso a partir da discussão argumentativa, a pragma-dialéctica analisou como se organizavam as permutas verbais.

Em síntese, a proposta da pragma-dialéctica transportava para os estudos da argumentação, uma abordagem que se desenvolvia no plano linguístico e, mais especificamente, no âmbito das teorias pragmáticas. Desta forma, era possível entender a argumentação como uma atividade linguística que se organizava num plano textual, que se baseava numa dialéctica verbal e que se ligava ao nível cognitivo, quer na produção quer receção dos enunciados argumentativos.

As várias abordagens da argumentação que foram aqui explicitadas, de modo abreviado, mostram conspeções distintas de aspetos que atuam em contextos diferenciados de análise da argumentação. Esta ideia vai ao encontro da noção de que a argumentação é um assunto caracterizado por uma grande variedade e complexidade e que se organiza em diferentes níveis.

3.2.Desafios da argumentação

No dia a dia, o termo argumentação é entendido como uma noção comum, da qual faz parte um conjunto de sentidos que apontam para diferentes situações de uso.

Ao observar com atenção o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), o termo “argumentação” é definido com uma “troca de palavras em controvérsia, disputa, discussão” ou como um “conjunto de ideias, factos que constituem os argumentos que levam ao convencimento ou conclusão de algo ou alguém”.

Para Plantin (1990), a argumentação é uma atividade de carácter linguístico e que emerge através de uma situação de discordância de opiniões. Esta é uma atividade que tem como objetivo defender, de modo persuasivo, um determinado ponto de vista e é intrínseca ao contexto natural da atividade verbal do ser humano.

Como já foi referido, considerando uma perspectiva discursiva, não são todos os enunciados que caracterizam uma situação argumentativa. Desta forma, é evidente que se deve entender a argumentação como uma elaboração linguística, de carácter oral ou escrito, que emerge de um confronto de pontos de vista diferentes (van Eemeren et al., 2002). Este confronto de ideias necessita de, pelo menos, duas posições diferentes, mas que não são obrigatoriamente opostas (Amossy, 2000).

Importa ainda atender à argumentação como uma atividade cognitiva de composição linguística. Desta forma, para haver a interação argumentativa, a posição defendida e os argumentos que a suportam necessitam de ser proferidos, conduzindo à formação da verdade linguística.

Dadas as circunstâncias, torna-se pertinente distinguir a argumentação como uma disciplina que se foca também nos aspetos linguísticos e extralinguísticos, e como um conceito que se refere a um texto argumentativo na sua composição linguística, enquanto produto verbal, oral ou escrito, que advém de uma questão essencial para gerar a argumentação (Plantin, 2005).

Ainda noutra ótica, importa destacar que só a partir do reconhecimento de uma composição argumentativa é que é possível traçarem-se papéis argumentativos. A argumentação necessita do resultado verbal, bem como de dois elementos interlocutores, sendo um deles o indivíduo que detém uma determinada conclusão e o outro que se opõe à ideia apresentada. Assim, independentemente da formação argumentativa, há uma interação que se estabelece entre dois ou mais elementos, entre um discurso e um discurso oposto, que pode ser proferido ou não (Plantin, 1996).

Os dois discursos e os elementos que os realizam, uma vez que apresentam conclusões divergentes, permitem entender a argumentação como uma atividade dialógica, mas não necessariamente dialogal (Amossy, 2000). Devido a este fato, a argumentação exige um discurso prévio, em que se delinea o conteúdo argumentativo. Desta forma compreende-se que um texto argumentativo possa ser monológico – por exemplo uma exposição em que, tendo em conta um ou vários pontos de vista, se vai posicionar face às conclusões que eles defendem - ou dialogal – como um debate, em que a interação discursiva baseia-se em trocas verbais que mostram um certo posicionamento de acordo com um certo assunto controverso.

Assim, defendendo a ideia de que qualquer texto argumentativo é dialógico, a composição linguística que estrutura a produção textual argumentativa poderá apresentar-se como um monólogo, quando as trocas verbais não têm lugar, ou como um diálogo, quando a argumentação implica trocas verbais efetivas entre os interlocutores (Schiffrin, 1994, p. 17).

O ato de argumentar não é somente o de dar a conhecer os seus pontos de vista de um modo inovador. Há até quem chegue mesmo a afirmar que argumentar é uma atividade desagradável e inútil, uma vez que se confunde com a atividade de discutir. Anthony Weston (1996) na obra *A arte de argumentar*, veio mostrar que argumentar é dar um conjunto de raciocínios que vão ao encontro de uma conclusão ou, simplesmente, proporcionar dados favoráveis a uma conclusão. Neste sentido, argumentar não é apenas a confirmação de um determinado ponto de vista nem uma simples discussão.

Relativamente aos argumentos, estes são entendidos como tentativas de suportar certos pontos de vista com raciocínios. Deste modo, os argumentos têm um papel central, uma vez que são eles que auxiliam na descoberta dos pontos de vista mais adequados e ajustados. Certas conclusões podem ser defendidas com raciocínios bons e outras com raciocínios menos bons. Uma vez que, na maior parte das vezes, não prevemos quais são as melhores conclusões, necessitamos de apresentar argumentos para sustentar diferentes

conclusões e, posteriormente, avaliar esses mesmos argumentos, a fim de verificar se são adequados. Assim, “um argumento é uma forma de investigação” (Weston, 1996, p. 5).

Os argumentos são também importantes, pois são o meio pelo qual conseguimos explicar e defender uma ideia perante os outros, permitindo uma conclusão sustentada em bons raciocínios. Neste sentido, um bom argumento não se limita a repetir as conclusões, mas sim a dar raciocínios e dados suficientes, com o intuito de que as outras pessoas possam conceber a sua própria opinião.

Os argumentos que podem ser identificados como válidos ou inválidos de modo inequívoco, são denominados de argumentos dedutivos, existindo ainda argumentos indutivos. O argumento classificado como dedutivo é aquele em que o movimento se faz do geral para o particular. Num argumento dedutivo válido, a veracidade das premissas leva inevitavelmente à veracidade da conclusão. Já no argumento indutivo, parte-se de casos particulares na procura de uma generalização, neste caso não é óbvia a veracidade da conclusão, embora as premissas sejam verdadeiras. Os argumentos indutivos são um bom meio para que haja avanços científicos, uma vez que é a partir deles que são recolhidos resultados de experiências e concebido um modelo geral de caráter explicativo para um determinado acontecimento.

3.3. Argumentação e construção do conhecimento

A argumentação é encontrada em várias artérias da vida diária, tanto em contextos rotineiros do dia-a-dia, como em contextos de atividades profissionais e institucionais. De acordo com Billig (1987), a argumentação é compreendida como uma forma primária de pensamento que atravessa a vida quotidiana e que pode acontecer de forma pública ou interpessoal. Utiliza-se a argumentação, por exemplo, em situações públicas quando precisamos de defender uma ideia em frente a outros indivíduos que apresentam pontos de vista diferentes. Noutro exemplo, a argumentação pode ser realizada em contextos privados, quando, por vezes, dialogamos connosco, como se fosse uma conversa interna, em que se exploram os prós e contras acerca de questões controversas.

Neste contexto, entende-se a construção do conhecimento como um conjunto de processos que dão ao indivíduo, inserido socialmente, a possibilidade de construir sentidos e significados com os quais possa modelar e interpretar o que entende como sendo a realidade envolvente (Jäger, 2001). Aqui a noção de sentidos e significados remontam para uma forma de englobar quer a compreensão e a formulação de conceitos

e pontos de vista acerca de um certo objeto, quer como a percepção e a posse sobre procedimentos próprios relativamente a diferentes campos do conhecimento do ser humano. Como já foi defendido aqui, a argumentação tem um papel fundamental nos processos de reflexão e nos processos de aquisição de diversos conteúdos. Emerge então a dúvida em perceber como é que, realmente, a argumentação auxilia nos referidos processos.

Ao analisar a literatura da área, verificamos que Leitão (2009) tem vindo a constatar que a argumentação interfere nesses processos quando, em primeiro lugar, se compreende qual o papel que a oposição executa na argumentação e, conseqüentemente, na formação do pensamento reflexivo e na construção do conhecimento. Em segunda instância quando se identifica a natureza dos instrumentos de construção do conhecimento/reflexão que atuam na argumentação. E, por fim, quando se percebe os diferentes resultados a que a argumentação pode levar. Os três aspetos acima referidos serão, de seguida, analisados mais atentamente.

Para investigadores como Van Eemeren et al. (1996), a argumentação é definida como uma atividade de carácter social e discursiva que se centra na defesa de pontos de vista perante uma oposição e de pontos de vista opcionais. A argumentação emerge em momentos discursivos nos quais são tidos em conta mais do que um ponto de vista acerca de um determinado raciocínio. A oposição entre pontos de vista, por sua vez, não deve ser obrigatoriamente concebida como uma condição para que se inicie a argumentação.

Importa deixar claro que, em contextos de ensino-aprendizagem, a oposição/divergência emerge quando se está perante mais do que um ponto de vista no que concerne a um conteúdo curricular e que são expressas por professor e aluno, por vários alunos ou, até, por um único aluno. Assim, na sala de aula devem ser criadas oportunidades em que diferentes pontos de vista sejam analisados, debatidos e explorados (Leitão, 2009).

Tal como já foi mencionado, embora a argumentação ocorra, geralmente, entre dois ou mais indivíduos que discordam acerca de um tópico, este tipo de relações não são exclusivas para que a argumentação aconteça. Ou seja, pontos de vista contrários podem ser expressos por um só indivíduo, por exemplo na escrita, no discurso interior ou até mesmo quando um dos participantes adianta e responde a contra-argumentos. Para Leitão (2009, p.19), estes são “processos de autoargumentação, sendo-lhes atribuído um lugar central na constituição do pensamento crítico-reflexivo dos indivíduos”.

Independentemente do contexto discursivo, a argumentação expõe-se como um acordo entre duas partes que divergem em relação a um conteúdo debatido e onde se adotam os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados. Neste ambiente, o lado do proponente joga com operações cognitivo-discursivas que são de grande relevância quer para o desenvolvimento da argumentação quer para a construção de conhecimento. O proponente deve apetrechar-se de três tarefas, sendo estas: apresentar razões que suportem os seus pontos de vista; analisar a garantia dos seus pontos de vista perante contra-argumentos e, por fim, dar resposta a esses contra-argumentos, confirmando ou alterando seu ponto de vista inicial. O oponente, por sua vez, deve transportar para a conversa dúvidas e afirmações que ponham à prova os argumentos apresentados pelo proponente. Assim, é a partir da elaboração de resposta a contra-argumentos, por parte do proponente, que novas hipóteses de compreensão do tópico discutido podem então, ser concebidas.

Relativamente aos instrumentos de aprendizagem e de reflexão que operam na argumentação, a resposta que é dada à oposição obriga a recorrer a instrumentos cognitivo-discursivos necessários à aprendizagem e à prática do pensamento reflexivo. O instrumento de carácter reflexivo, que possibilita ao indivíduo que o seu próprio pensamento seja o centro e que reflita acerca dos seus limites é o instrumento de correção de perspectiva que lhe permite alterar as afirmações realizadas.

No que concerne ao primeiro instrumento referido, o estudo da cognição humana diferencia-se na atuação que um indivíduo realiza quando pensa acerca de objetos do mundo em que vive e da ação que esse mesmo indivíduo realiza quando reflete acerca das suas próprias ideias sobre aqueles objetos (Brown, 1987). Esta distinção dá a entender que os processos dialógicos que caracterizam a argumentação (justificação de pontos de vista, análise e resposta a contra-argumentos) obrigam o ser humano a passar de um nível de funcionamento cognitivo em que concebe ideias sobre acontecimentos do mundo para um outro nível de funcionamento no qual seu pensamento é tido como objeto de reflexão. Desta forma, o foco é dado em como a necessidade de se justificar pontos de vista, concebidos na argumentação, levam o homem a tomar o seu ponto de vista como objeto de reflexão e a procurar os suportes em que ele se fundamenta.

Quanto ao segundo instrumento, o da correção e revisão de perspectivas, de acordo com Leitão (2009), este permite que o indivíduo alcance novas noções acerca do tema em causa e ponha de parte as antigas noções que possuía. A necessidade comunicativa de defender pontos de vista acerca de determinados temas e de responder a contestações do

opponente, obriga o proponente a rever o assunto das suas afirmações, tendo em consideração as visões opostas e, a partir daí, optar por reafirmá-las ou alterá-las. Em ambas as situações, o produto desse processo de revisão é apresentado na resposta do proponente à contra-argumentação (Leitão, 2000b).

Em ambientes educativos, de acordo com Ramalho (2002), o estudo PISA 2000 divulgou que os jovens do nosso país têm uma capacidade de argumentação claramente fraca. Desta forma, ensinar os nossos alunos a argumentarem deve ser visto, nos dias de hoje, como um objetivo pedagógico prioritário. Segundo Ausenda Costa (2001), “a teoria cognitiva actual admite, como uma das suas ideias centrais, que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento”. O desenvolvimento das competências exclusivas da argumentação constitui um objetivo pertinente do processo de ensino/aprendizagem.

A escola tem, então, a importante função de preparar os estudantes para a prática de uma racionalidade crítica e argumentativa, de modo a que os habilite a desempenhar um papel ativo e construtivo no desenvolvimento da própria sociedade (Costa, 2001). Desta forma é urgente “formar cidadãos responsáveis com capacidade crítica, que possam avaliar a informação recebida, que estejam conscientes do impacto dos seus procedimentos e do dos outros, e que sejam capazes de argumentar com fundamento na hora de tomarem decisões” (Costa, 2001, p. 1).

De acordo com autores como Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999), Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Sousa, Menezes, Martins & Oliveira (2007), as orientações curriculares atuais entendem como principais finalidades para o ensino que os alunos, desde muito cedo, tenham contacto com ideias e métodos fundamentais que desenvolvam capacidades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação.

No ensino, estas noções ao serem privilegiadas, podem ajudar no envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem variadas e significativas que oferecem uma aprendizagem baseada na perceção de conceitos e no progresso do raciocínio. Assim, a importância dada ao desenvolvimento do raciocínio, acentuado pelas atuais tendências curriculares, dirige para salas de aulas, em que a explicação e a justificação são aspetos importantíssimos da atividade dos alunos, a importância e necessidade de se dedicar/reservar espaço para a argumentação em sala de aula (Yackel & Hanna, 2003). Este processo baseia-se em experiências de aprendizagem, em que estas assumem um papel influente na formulação e teste de conjeturas, bem como a fundamentação de raciocínios.

3.3.1. O lugar da argumentação na sala de aula

Em contexto escolar tem-se vindo a notar, da parte de professores, investigadores e outros agentes educacionais um aumento da atenção que é concebida ao papel que a argumentação pode ter em situações de ensino-aprendizagem. Autores como Andrews & Hertzberg, (2009), Andriessen, Baker & Suthers (2003), Baker (2009), Clark, Sampson, Weinberger & Erkens (2007), Erduran & Jiménez-Aleixandre (2007), Mirza & Perret-Clermunt (2009), Nussbaum (2008), Schwarz (2009), entre outros, mostram que esse crescente de atenção reflete o reconhecimento de que a prática da argumentação provoca nos indivíduos o desenvolvimento de processos cognitivo-discursivos, entendidos como fundamentais na construção do conhecimento e na prática da reflexão.

Ao praticar o exercício da argumentação, o indivíduo é conduzido a expressar os seus pontos de vista e a fundamentá-los, de acordo com a apresentação de razões que vão ao encontro do contexto. Ao entender-se que a atividade de argumentar é fundamental em momentos em que os pontos de vista dos indivíduos são divergentes em relação a um tema, tem-se em vista que quem argumenta apresente a capacidade de saber observar e responder a dúvidas, raciocínios e pontos de vista contrários às suas próprias posições. É neste sentido que Leitão (2000b; 2007; 2008b; 2009) afirma que as situações cognitivo-discursivas de fundamentar pontos de vista, observar contra-argumentos e a eles ser capaz de responder, concedem à argumentação o desenvolvimento da capacidade de produção reflexiva do conhecimento.

O “aprender a aprender” carece do desenvolvimento de aprendizagens autónomas ligadas ao desenvolvimento do espírito crítico. Obriga o conhecimento e a rentabilização de diferentes formas de expressão e de comunicação. Como já foi mencionado anteriormente, a aprendizagem ao longo da vida só é possível através do desenvolvimento do espírito crítico. Assim, só se pode aprender de forma contínua quando se desenvolvem competências de reflexão e análise crítica, onde a tomada de posição relativamente, por exemplo, à resolução de um problema ou à discussão de um tema é realizada através da utilização de argumentos, pertinentemente, fundamentados. Assim, uma participação ativa passa por esta dimensão crítica, pelo interesse em procurar soluções para os problemas existentes e em participar na vida pública da comunidade em que se está inserido.

Toda a atenção que tem vindo a ser dada à argumentação e aos processos de construção do conhecimento têm estimulado vários estudos que pretendem compreender,

por um lado, o papel central que a argumentação executa em processos educativos e, por outro, como é que esta pode ser implementada em contextos de ensino-aprendizagem de forma a gerar conhecimento. Numa primeira perspetiva, a argumentação é vista como uma atividade cognitivo-discursiva que permite uma maior facilidade de aprendizagem dos conteúdos curriculares, em que o foco prende-se em argumentar para aprender. Numa segunda perspetiva, a argumentação é entendida como uma tarefa que carece de competências do tipo cognitivo-discursivas, como a de “identificação, produção e avaliação de argumentos” (Leitão, 2011, p.15). Estas são competências adquiridas a partir de práticas didáticas adequadas, nas quais se desenvolve o aprender a argumentar.

Para autores como Castro (1992), Cury (2011), Leitão (2008a), Leitão & Banks-Leite (2006), Stein & Miller (1993) e Vieira (2011), a criança começa a argumentar por volta dos 2-3 anos de idade, daí tornar-se viável trazer a argumentação para a sala de aula já a partir dos níveis mais elementares de escolaridade. Por outro, o destaque nas essenciais transformações qualitativas das suas competências argumentativas prematuras, é visto como um estímulo para professores e educadores, no que concerne à criação de contextos educacionais que, de facto, proporcionem o desenvolvimento de competências argumentativas. Tendo em conta os objetivos pelos quais a argumentação deve ser trazida para a sala de aula, “argumentar para aprender e aprender a argumentar” (Leitão, 2011, p. 16), não se pode pôr de parte o facto de que o recurso à argumentação, com intuídos educacionais. Deve ser uma atividade a cargo do educador/professor, em que este deve planificar ações específicas, que passam pela criação permanente de situações de argumentação em sala de aula e pelo dotar-se do conhecimento de conceitos gerais e relativos aos conteúdos em que se está a atuar.

3.3.2. Como implementar a argumentação na sala de aula

Autores como De Chiaro & Leitão (2005) defendem que as condições discursivas concretas de sala de aula devem ser repensadas, a fim de que o modo como os conteúdos curriculares são apresentados no discurso da sala de aula possibilitem a argumentação sobre eles. Tendo este pensamento como ponto de partida, podem ser enumeradas algumas ações discursivas que auxiliam no desenrolar da argumentação. Uma vez que transformam “temas curriculares' (canônicos) em 'temas de argumentação' (polemizáveis)” (Leitão, 2011, p. 31), agrupam-se do seguinte modo: as que criam

circunstâncias para o despontar da argumentação; as que suportam e dilatam a argumentação e, por fim, as que validam o conhecimento produzido na argumentação.

Relativamente às ações que criam circunstâncias para o despontar da argumentação, a sua característica central é a de que, a partir delas, os conteúdos curriculares são apresentados como temas que podem despertar divergências de entendimento, fazendo com que a argumentação se apresente aos alunos como o meio que permite a resolução dessas divergências. Neste sentido, estas ações permitem que diferentes pontos de vista sejam expressos acerca de um tema e, em simultâneo, se concebam as condições necessárias para que a argumentação seja implementada na sala de aula.

Como exemplo das ações acima referidas, De Chiaro (2001) sugere as seguintes: estimular os alunos a formularem pontos de vista; solicitar uma justificação para o ponto de vista apresentado; atribuir a um aluno a posição de oponente; mostrar a argumentação como procedimento de resolução de diferenças de opinião; desafiar o aluno a (re)analisar os seus próprios pontos de vista tendo em conta os contra-argumentos; estimular a que o aluno responda a contra-argumentos e estabelecer metas para o trabalho de sala de aula que obriguem a praticar a argumentação. Todas estas ações devem ser entendidas como uma oportunidade de exercitar a argumentação, tendo sempre em atenção as características e as condições da turma e da sala de aula, bem como os objetivos do professor e o tempo disponível para a discussão.

Quanto às ações que suportam e dilatam a argumentação na sala de aula, é a partir delas que a argumentação se estabelece e se sustenta. De acordo com Leitão (2011), em primeiro lugar encontra-se a enunciação de argumentos, em que estes são compreendidos como pontos de vista para os quais se apresentam razões e se fazem a avaliação dos mesmos. Em segundo lugar está a enunciação e avaliação de incertezas, contra-argumentos e pontos de vista diferentes em relação aos argumentos apresentados por outros intervenientes. Por fim, nomeia-se a resposta à dúvida/dificuldade consideradas, permitindo, assim, que haja o reafirmar, retificar, recolher do ponto de vista inicial.

Importa salientar que a ordem apresentada deve ser respeitada, a fim de que os processos de revisão/correção de perspetiva e de reflexão sejam concebidos. Em sala de aula, por vezes, devido à ânsia de se querer proporcionar a argumentação, há um foco em realizar apenas ações de justificação, o que por si só, não permite o acesso total ao conjunto de processos que proporcionam a construção do conhecimento na argumentação, uma vez que não apresenta, por exemplo, alternativas de opinião ao tema que está a ser debatido. Neste sentido, recorre-se à contra-argumentação, uma vez que ela

é o elemento da argumentação que estimula o aluno a analisar e a ponderar as suas posições iniciais, a partir dos elementos provenientes da contra-argumentação.

Por último apresentam-se as ações discursivas que, por um lado, conduzem para o discurso informações e conceções pertinentes ao tema que está a ser trabalhado e, por outro, executam modos de raciocínio específicos do conhecimento em causa. Leitão (2011, p.26) diz-nos que uma vez que estas são ações que movimentam conhecimentos específicos, são intituladas de ações epistémicas e são exemplos: a “apresentação de conteúdos relacionados ao tema; a demonstração de procedimentos específicos da área do conhecimento em questão; o ensino direto de habilidades; o oferecimento de formas de raciocínios típicos da área do conhecimento e a legitimação de pontos de vista dos alunos”.

3.3.3. A emersão da argumentação em sala de aula

Como já foi aqui mencionado, nota-se cada vez mais o reconhecimento da importância da argumentação como atividade discursiva influente na construção do conhecimento dos alunos. No entanto, não basta somente ter a consciência da pertinência da argumentação e a disposição de querer produzi-la em ambiente de sala de aula, há também que reunir esforços e conhecimentos específicos para a poder pôr em prática. Até docentes experientes e atentos aos benefícios da argumentação na aprendizagem, por vezes, sentem alguma dificuldade em compreender quais os níveis de ensino, áreas do saber e, mais especificamente, em que momentos da aula é que se devem implementar as tarefas de argumentação.

Relativamente à etapa escolar em que as práticas de argumentação devem ser implementadas, esta é uma dúvida que surge sempre que se fala em argumentação na sala de aula. De acordo com a teoria piagetiana (Piaget, 1991), as experiências de ensino-aprendizagem deveriam ser pensadas e estruturadas para estar de acordo com níveis de desenvolvimento previamente atingidos pelos alunos. Por sua vez, a teoria vygotskiana (Vygostky, Leontiev & Luria, 1998) vem dizer que são essas mesmas experiências que são o impulsionador do desenvolvimento cognitivo pretendido. A implementação de tarefas de argumentação em vários níveis de ensino devem estar, então, em conformidade com as hipóteses de argumentação que se identificam na criança e com os níveis de desenvolvimento pretendidos dessas mesmas hipóteses. Assim, ao afirmar-se que frases argumentativas são encontradas na fala da criança desde muito cedo, chega-se à conclusão

que é viável implementar a argumentação na sala de aula em praticamente todos os níveis de ensino.

Andrews (1995) debruçou-se sobre o estudo da presença da argumentação na escola, desde a educação pré-escolar até a níveis de ensino superiores. De acordo com o autor, por volta dos 5-6 anos de idade, a criança já pratica a argumentação oral, em situações da vida escolar. Por exemplo quando seleciona brinquedos - neste momento a criança é estimulada a proferir as razões para as suas seleções. Outro exemplo centra-se nos debates acerca das histórias - neste ambiente a criança defende um papel, manifesta juízos, contra-argumenta e responde a posições opostas de outros personagens. O último exemplo diz respeito à discussão de problemas vividos pelas personagens da ficção – aqui analisa-se se certas atitudes de um personagem são boas ou más.

Em qualquer uma das atividades apresentadas, o objetivo primordial do educador/professor deve ser o de estimular a criança a enunciar os seus pontos de vista, a apreciar as opiniões dos outros intervenientes e a responder a essas mesmas opiniões.

Quanto às áreas do saber em que se deve implementar a argumentação na sala de aula, bem como quais os temas pertencentes aos vários conteúdos curriculares passíveis de serem discutidos existem também algumas dúvidas. Neste sentido, Golder e Pouit (1999) defendem que há a necessidade de se delinear um eixo entre o que as autoras mencionam como sendo temas formais, por exemplo temas técnicos e científicos - menos suscetíveis de argumentação - e temas fundamentados em valores - modelos da argumentação.

Leitão (2009), por sua vez, vem afirmar que a possibilidade de um tema ser discutido não deve ser vista como uma qualidade própria do tema, mas sim o modo como esse tema é exposto num ambiente comunicativo de sala de aula. Desta forma, os temas pertencentes ao currículo podem, à partida, ser expostos, na sala de aula, como temas de argumentação. Com o intuito de se construir conhecimento, a partir da argumentação, os temas relativos ao conhecimento comum devem ser expostos como temas acerca dos quais distintas perceções podem ser debatidas. Esta é uma discussão que se institui entre o conhecimento comum, presente, por exemplo, na fala do professor, de colegas ou em livros e a situação atual do conhecimento que se está a formar no aluno.

Por outro lado, a reformulação de temas curriculares em temas de argumentação, na sala de aula, está sujeita a ações discursivas realizadas de propósito na sala de aula. A elaboração de argumentos de acordo com as várias áreas do saber está sujeita tanto à apropriação de diversos conteúdos específicos como a variados tipos de raciocínio.

Evidencia-se, assim, o lugar essencial que o papel do professor impõe no que concerne à validação de conhecimentos e raciocínios próprios da argumentação.

No que respeita aos momentos específicos da sala de aula, nos quais a argumentação pode ser implementada, distinguem-se os planeados e os espontâneos (Leitão, 2011). Nos momentos planeados, a argumentação está dependente da planificação de situações/atividades de reflexão sobre os temas curriculares, concebendo atividades que passam por “discussões em pequenos grupos, role-plays, simulações de fóruns e debates, entre outros” (Leitão, 2011, p. 40). Já nos momentos espontâneos, a argumentação resulta do imprevisto que acontece na sala de aula, em que as ocasiões de argumentação proveem de situações não planificadas para tal. Importa referir que em ambos os casos, a argumentação relativa a conteúdos curriculares requer dos participantes a formulação explícita e fundamentada dos seus pontos de vista.

3.4.Importância da argumentação na formação do cidadão ativo do século XXI

Um olhar atento sobre a inquietação que a escola evidencia em conseguir responder aos novos desafios do contexto social no qual nos encontramos. Especialmente a necessidade de preparar crianças como cidadãos críticos, reflexivos, autónomos e capazes de compreender a realidade na qual estão envolvidos, a fim de poderem agir com responsabilidade e consciência, leva-nos novamente a refletir sobre a importância de promover uma “cidadania ativa”. Retomando à definição do conceito de “cidadania ativa” presente no Relatório Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI, esta consiste em

[...] agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas [...]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo [...] a harmoniosa relação homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido da globalização [...] que deve também incorporar a globalização, da

liberdade, da justiça e da solidariedade (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, p. 29).

Neste sentido, promover uma “cidadania ativa” só é possível formando um cidadão ativo. Em traços gerais, o cidadão ativo do século XXI, tal como foi referido no capítulo dois deste trabalho, possui um nível de desenvolvimento moral que lhe admite refletir acerca da individualidade de cada ser humano, acerca do seu papel na sociedade, bem como acerca dos princípios morais que sustentam a vida em comunidade e, conseqüentemente ser capaz de atuar face às necessidades dessa comunidade.

Atualmente, a “cidadania ativa” é compreendida como um dos elementos essenciais da educação. Ao evidenciar o intuito de formar um indivíduo caracterizado como sendo um cidadão ativo, pretende-se proporcionar a identificação desse mesmo indivíduo, enquanto membro pertencente à sociedade, e com responsabilidade e intervenção na mesma. Assim sendo, mostra-se a importância que o processo educacional deve permitir no que concerne ao desenvolvimento da consciência moral autónoma do aluno, com o objetivo de que este seja capaz de conhecer e refletir, criticamente, acerca dos problemas e das situações que ocorram na sociedade da qual ele faz parte.

Ao compreender-se o que é um cidadão ativo, a sua promoção só se torna eficaz se também se desenvolver a sua capacidade de argumentar ativamente. Recorrendo à definição apresentada por Krummheuer (1995, p. 231) a “argumentação diz respeito às interações observadas, ao nível da sala de aula, que dizem respeito às explicações intencionais de raciocínio relativas a uma solução enquanto ou depois de ela se desenvolver”. Assim sendo, a argumentação possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento reflexivo, e está relacionado a movimentos cognitivo-discursivos que nela se concebem.

Com efeito, a educação dos nossos dias deve privilegiar e criar condições para que ocorra o desenvolvimento pessoal e social dos alunos enquanto cidadãos eticamente autónomos, responsáveis e críticos. Assim, a escola deve permitir que os alunos possam participar de forma crítica e reflexiva na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas competências.

Parte II - Práticas de uma Cidadania ativa



Capítulo I – Finalidades do Projeto



Todo o contexto social, cultural e político que caracteriza os finais do século XX e inícios do século XXI, sendo exemplo a globalização, a propagação do saber e da informação, a crise de valores, bem como a da moral e científica (Morin, 2001) implica que se reconsidere, urgentemente, o processo educativo para a cidadania, com o objetivo de se concretizar uma formação que realce o desenvolvimento dos alunos como cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, críticos, capazes de argumentar e intervir na sociedade da qual fazem parte.

O século XXI trouxe ao conceito de educação para a cidadania novas conceções curriculares. Educar para a cidadania passou a perspetivar a educação como um processo global de formação do indivíduo, enquanto ser dotado de valores, que vive e desenvolve-se numa relação com e para o outro, e que se mostra mais consciente dos problemas da sua sociedade e da sua responsabilidade perante esta.

Ao assumir o conceito atual de educação para a cidadania, urge o interesse em compreender como é que este processo educativo é concebido e desenvolvido pelos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico na escola e, simultaneamente, perceber em que patamar os alunos se encontram tendo em conta o processo educativo do qual são alvo, levando à elaboração deste projeto de investigação.

1.1.Contextos de investigação

No século XXI, a sociedade impõe uma nova conceção de educação para a cidadania. As sociedades democráticas contemporâneas, caracterizadas por uma diversidade de valores, necessitam de cidadãos capazes de “[...] compreender fenómenos complexos e para intervir, de maneira informada e responsável, na teia dos processos políticos que estrutura e satura as democracias contemporâneas” (Barbosa, 2006, p. 82).

Com as imposições da sociedade atual e a necessidade de procurar soluções educativas apropriadas, torna-se pertinente compreender qual o conceito de cidadania que as nossas escolas privilegiam, perceber também se desenvolvem o raciocínio lógico das crianças, nomeadamente a capacidade de argumentação e ainda como é que os educadores e professores concebem e desenvolvem esses conceitos nas suas práticas educativas.

Neste sentido, torna-se pertinente perceber como é que os educadores e professores, alvo desta investigação, perspetivam e desenvolvem a finalidade da educação para a cidadania: se numa prática, na qual se transmite os direitos e deveres dos alunos enquanto seres pertencentes a uma sociedade, ou se numa prática na qual se promove uma educação

de valores, com o intuito de potencializar uma formação global e integral dos alunos, como indivíduos livres, responsáveis, com espírito crítico desenvolvido e capazes de intervir na sua sociedade.

Embora as duas dimensões apresentadas estejam dependentes uma da outra, sabe-se que a generalidade das práticas educativas realça a transmissão dos direitos e deveres do indivíduo e não criam condições para a realização de reflexões sobre esses direitos e deveres. No entanto, o desejável era que se privilegiasse a “formação pessoal e social dos alunos, assente em princípios éticos como a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade” (Fonseca, 2011, p.211) como consta no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001).

1.2.Objetivos

Partindo do interesse em compreender e reconhecer as linhas que caracterizam e possibilitam a prática da educação para a cidadania e o desenvolvimento do raciocínio lógico nas nossas escolas, assim como a necessidade em reconhecer a situação dos alunos nestes domínios, achou-se conveniente elaborar dois conjuntos de objetivos com o intuito de nortear este projeto de investigação. Neste sentido, o primeiro conjunto de objetivos refere-se aos objetivos delineados para o projeto e o segundo conjunto centra-se nas crianças envolvidas neste percurso.

1.2.1. Objetivos de Projeto

- ❖ Avaliar o nível de desenvolvimento lógico-matemático das crianças;
- ❖ Avaliar o nível de desenvolvimento moral das crianças;
- ❖ Compreender o papel do raciocínio lógico-matemático no desenvolvimento de cidadãos conscientes, autónomos e ativos;
- ❖ Promover, em contexto de sala de aula, o desenvolvimento de crianças autónomas através do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático;
- ❖ Implementar estratégias adequadas que promovam o desenvolvimento lógico-matemático e moral das crianças;

1.2.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças

- ❖ Desenvolver o raciocínio moral;
- ❖ Desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

1.3. Metodologias

A atual aceção de Cidadania, que se caracteriza como ativa, tal como já foi mencionado e descrito em capítulos anteriores, impõe uma reflexão crítica acerca das práticas educativas que se têm desenvolvido nas escolas.

Este trabalho de investigação tem como objetivo compreender em que consiste esta realidade educativa e possibilitar um processo esclarecedor e crítico que permita o conhecimento e a melhoria das práticas educativas em contexto de estágio, tal como será abordado posteriormente. Assim, o estudo de caso julga-se ser o processo metodológico que melhor se ajusta ao alcance dos objetivos delineados. Gall e colaboradores (2007, p. 447) definem “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos”.

As características essenciais dos estudos de caso, de acordo com o esquema apresentado por Ludke e André (1986, pp. 18-20) resumem-se nas seguintes:

- ❖ Visam a descoberta: o que se fundamenta no carácter aberto e revisível do conhecimento;
- ❖ Enfatizam a interpretação em contexto: há que levar sempre em consideração o contexto em que cada caso se situa. Se o caso se centra numa escola, há que ter em conta a história dessa escola, a situação geral no momento da pesquisa, entre outras situações;
- ❖ Visam retratar a realidade de forma completa e profunda: tem-se em conta a complexidade natural das situações e as relações entre as suas partes;
- ❖ Usam uma variedade de fontes de informação, de abordagens e técnicas, resistindo à tirania do dogma metodológico;
- ❖ Permitem generalizações naturalistas e ecológicas: isto é, um leitor do relatório final fica apto a estabelecer relações entre as conclusões da análise e a sua própria experiência em situações semelhantes;
- ❖ Procuram representar os pontos de vista diferentes e, às vezes em conflito, presentes numa dada situação. Para tal, o investigador tenta trazer para o estudo

essa divergência de opiniões, revelando, ainda, o seu ponto de vista sobre a questão e justificando devidamente a sua opção.

Os estudos de caso podem ser caracterizados quanto ao seu propósito. De acordo com Merriam (2002, p. 38), conforme os objetivos delineados, são possíveis três tipos de estudos de caso: descritivos, interpretativos ou avaliativos.

O estudo em causa, tal como já foi referido, uma vez que procura estudar, compreender e descrever uma realidade educativa, classifica-se como descritivo, pois segundo o autor referido este tipo de estudo de caso “procura dar informação rica, completa e pormenorizada do fenómeno em estudo”.

Importa ressaltar ainda que esta investigação também apresenta alguns traços de uma metodologia de investigação-ação, na medida em que pretende estudar os contextos para compreender e melhorar as práticas que nele são desenvolvidas. De acordo com Esteves (2008, p. 164), “a investigação-acção contribui para a reflexão sistemática sobre a prática social e educativa com vista à melhoria e à mudança tanto pessoal como social”. No entanto, não se pode considerar que tenhamos utilizado uma metodologia de investigação-ação pura, uma vez que, entre outros fatores, as limitações temporais não possibilitam desenvolver os procedimentos deste tipo de investigação no seu estado puro e íntegro.

Como o intuito de corresponder às finalidades definidas anteriormente, no decorrer do trabalho de investigação, bem como nos estágios pedagógicos inseridos no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

Observação direta participante, pois “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB, 1997, p. 25), bem como para poder realizar a caracterização das crianças relativamente ao seu nível de desenvolvimento moral e lógico matemático;

Grelhas de observação (com a intenção de registar determinadas ações realizadas pelas crianças, com o objetivo de apoiar a caracterização das crianças);

Registo fotográfico, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.183), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”;

Registos escritos/ trabalhos realizados pelas crianças, pois Segundo Yin (1989), os documentos escritos constituem uma fonte de recolha de dados, particularmente importantes, pois permitem confirmar inferências sugeridas por outras fontes de dados;

Inquérito por questionário. Segundo autores como Ghiglione e Matalon (2001), o inquérito por questionário pode apresentar quatro finalidades distintas, sendo estas: estimar certas grandezas “absolutas”, estimar certas grandezas “relativas”, descrever uma população ou uma subpopulação e, ainda, verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis.

Para a realização desta parte do trabalho, com caráter investigativo, a justificativa para a aplicação do questionário recai sobre a terceira finalidade enunciada acima por Ghiglione e Matalon (2001), ou seja, descrever uma população ou uma subpopulação e conhecer e compreender quais as suas conceções acerca da educação para a cidadania e para a argumentação. Ainda nesta ordem de ideias, a aplicação deste questionário surge com o intuito de: conhecer as noções dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a educação para a cidadania; perceber como é que esses participantes concebem a educação para a cidadania na sua prática pedagógica, saber também se eles trabalham o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos seus grupos de crianças/ turmas e se realizam articulação entre a educação para a cidadania e a argumentação.

Compreender o que é um questionário de qualidade é algo comum a diversos autores. De acordo com Hill & Hill (2005, p. 83) “é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário”, evidenciando-se, deste modo, a necessidade de enumerar certos princípios como normas gerais para conceber bons instrumentos de investigação. Neste sentido, Sousa (2005, p. 207) referiu que “a ordenação das perguntas, a preparação dos itens e a escolha do modo de responder são os principais pontos de reflexão na preparação de um [...] questionário”.

A utilização de um questionário deve ser baseada tendo em conta cinco momentos distintos: a planificação, a elaboração, a aplicação, a organização e análise de dados e, por fim, as conclusões. Assim, na elaboração de um questionário há que primar pela clareza e rigor da escrita e evitar erros como a ambiguidade, uma vez que estes podem influenciar todo o processo (Ghiglione e Matalon, 2001).

Tendo em consideração a justificativa acima referida, e com o intuito de organizar e elucidar as ideias a explorar, construiu-se uma matriz que se dispõe em quatro

dimensões de análise e onze sub-dimensões, que, por sua vez, norteiam a elaboração dos itens do questionário (cf. Anexo A):

1. Finalidades da Educação para a Cidadania:
 - 1.1. Finalidade endoutrinadora;
 - 1.2. Finalidade desenvolvimental.
2. Intencionalidade na Educação para a Cidadania:
 - 2.1. Organização intencional própria, a partir de deliberações estratégicas – atividades regulares planificadas e avaliadas;
 - 2.2. Organização espontânea, a partir de decisões decorrentes da prática do dia a dia.
3. Abordagens utilizadas na Educação para a Cidadania:
 - 3.1. Abordagem disciplinar;
 - 3.2. Abordagem interdisciplinar;
 - 3.3. Abordagem transdisciplinar.
4. Organização do processo educativo da Cidadania/lógica-matemática:
 - 4.1. Trabalha;
 - 4.2. Não trabalha;
 - 4.3. Estratégias de exploração reconstrutivas;
 - 4.4. Estratégias informativo-instrutivas.

Relativamente à forma do questionário (cf. Anexo B), este é constituído por questões abertas e questões fechadas. Nas primeiras, o inquirido pode responder recorrendo a expressões próprias. Nas questões fechadas, o inquirido deve responder tendo em consideração as hipóteses previamente apresentadas.

Todos os questionários foram analisados recorrendo à ferramenta de cálculo SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), a partir de tabelas e gráficos. Assim, na ferramenta de cálculo foram inseridos todos os dados/informações obtidos dos inquiridos, uma vez que para Pereira (2004, p. 15) esta “é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos”.

Análise dos dados obtidos através de questionários e que foram organizados em categorias. Segundo Fonseca (2011, p. 243), este tipo de metodologia permite “reduzir e sistematizar a informação, outorgar uma base de orientação e de sentido à multiplicidade de dados recolhidos”.

O quadro de categorias que organiza a análise de conteúdo deste trabalho investigativo estrutura-se, como se pode verificar no Quadro A a seguir apresentado, em quatro dimensões, que correspondem às finalidades que nortearam este estudo. Assim apresenta-se, abaixo, o quadro do sistema:

Dimensões	Categorias
Finalidades da E.P.C.	Desenvolvimental
	Instrutiva
Intencionalidade	Intencional
	Espontânea
Abordagem	Disciplinar
	Interdisciplinar
	Transdisciplinar
Organização do processo educativo da	Trabalha
	Não trabalha
Cidadania/Lógica-matemática	Estratégias de exploração Reconstitutivas
	Estratégias informativo-instrutivas

Quadro A – Sistema de Categorias

A primeira das dimensões, *finalidades da Educação para a Cidadania*, refere-se ao propósito de mostrar como é que os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico concretizam este processo educativo, se promovem uma cidadania ativa e responsável, ou se endoutrinam com um conjunto regras e direitos cívicos (Fonseca, 2011). Deste modo, esta finalidade foi dividida nas duas seguintes categorias: a desenvolvimental e a instrutiva. Atendendo a estas finalidades subdividiu-se esta metacategoria respetivamente em duas categorias: desenvolvimental e instrutiva.

A dimensão *intencionalidade* tem como objetivo entender se os educadores e professores desenvolvem a Educação para a Cidadania e a capacidade de argumentação dos seus grupos/turmas de modo planificado e organizado no processo educativo, ou se o fazem de modo espontâneo, em virtude de algum problema que surja na sala de atividades/aula ou até mesmo para comemorar um determinado acontecimento. Assim, esta dimensão divide-se em duas categorias: a intencional e a espontânea.

A dimensão ***abordagem curricular*** apresenta como objetivo o de compreender como é que os educadores e professores concebem e desenvolvem, na sua prática pedagógica a Educação para a Cidadania: se a partir de uma abordagem *disciplinar*, isto é, a partir de uma área curricular própria com conteúdos, estratégias e avaliação específica; *interdisciplinar*, ou seja, se Educação para a Cidadania se desenvolve através de conteúdos e temas abordados em diferentes áreas curriculares; ou *transdisciplinar*, a Educação para a Cidadania sustenta-se através de projetos integrados para os quais contribuem todas as áreas disciplinares. Assim, esta dimensão subdivide-se em três categorias: a abordagem curricular disciplinar, a abordagem curricular interdisciplinar e a abordagem curricular transdisciplinar.

A dimensão ***organização do processo educativo*** possui como finalidade perceber como é que os educadores e professores organizam o processo de ensino-aprendizagem em cidadania, mais precisamente se exploram ou não este domínio e a que tipo de estratégias de ensino recorrem. Deste modo, esta dimensão estrutura-se em quatro categorias: *trabalha* ou *não a trabalha* a educação para a cidadania articulando-a com a lógica-matemática, e quais as estratégias de ensino aprendizagem que utiliza. Neste último domínio identificamos dois tipos de estratégias: *informativo-instrutivas*, transmissão direta e o treino de competências e *exploração-reconstrutiva*, clarificação de valores e discussão de dilemas.

Capítulo II – Caracterização dos Contextos



Neste capítulo constará a caracterização dos contextos de intervenção decorridos em Estágio Pedagógico I e II, nomeadamente em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em ambos os contextos serão caracterizados os seguintes elementos: o meio em que estavam inseridas as escolas envolvidas; as instituições escolares; as salas de atividades e de aula, a organização do espaço e do tempo e, por fim, o grupo de crianças/turma alvo. A caracterização destes contextos tem como intuito o de enquadrar a prática pedagógica desenvolvida, a fim de possibilitar a criação de um ambiente rico em aprendizagens significativas para todas as crianças envolvidas neste processo. Importa referir que nestas caracterizações evidenciaram-se alguns aspetos que, de certo modo, influenciaram e fundamentaram determinadas opções e estratégias realizadas ao longo da prática. Com o intuito de realizar as caracterizações referidas foi necessário observar as instituições escolares e o modo como estas se organizavam, bem como cada criança, a fim de se conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, como também recolher algumas informações sobre o meio em que as mesmas viviam.

Para que um educador/professor consiga desenvolver, de forma plena, as suas funções é necessário que este, inicialmente, conheça o contexto em que irá executar a sua ação educativa (ME, 1997). Neste sentido, o educador/professor deve adotar uma postura investigativa, organizando um trabalho que se foque na pesquisa de informações/dados que o possam ajudar a compreender o que o rodeia e onde está inserido e, posteriormente, poder atuar consciente, orientada e adequadamente (Spodek & Saracho, 1998).

A elaboração da caracterização destes contextos educativos onde decorreram os estágios teve por base alguns dos documentos oficiais dos núcleos escolares, tais como: o P.E.E. (Plano Educativo de Escola); o P.A.A (Plano Anual de Atividades); os Planos Individuais e os Processos dos alunos, que foram facultados pela educadora e pela professora cooperantes.

O Meio

O desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas torna pertinente dominar o local no qual a escola se insere. Através desta busca de informação podemos compreender a influência que o meio pode ter na educação e no desenvolvimento das crianças em causa. É neste sentido que autores como Spodek & Saracho (1998, p. 105) defendem que “a geografia, a história, a arquitetura, a religião, a medicina popular, os hábitos alimentares, a arte, a música, a dança e as práticas de socialização, todas contêm elementos culturais” que são intrínsecos a qualquer indivíduo.

Neste sentido, é a partir da junção da herança cultural com a herança genética individual que a criança entra no mundo da Educação Pré-Escolar.

A Sala

Organização do espaço

Quanto à sala, esta é, por excelência, o espaço que permite aos alunos atingirem novas e diversificadas aprendizagens. Zabalza (1998) entende que o espaço, neste caso a sala, é um aglomerado rico de recursos que favorece uma série de aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Autores como Horn (2004) defendem que é importante compreender o espaço educativo como parte integrante da ação pedagógica, que não deve ser visto apenas como um pano de fundo, mas como um espaço lúdico, dinâmico, apelativo, explorável, adaptado e, principalmente, acessível a todos os intervenientes. Assim, é função do educador/professor tirar o máximo partido dos recursos que tem ao seu dispor em benefício dessas mesmas aprendizagens para os seus alunos.

De acordo com Fornero (1998), o espaço é composto por quatro dimensões: a física, a funcional, a temporal e a das relações. Centrando a nossa atenção para a dimensão das relações, Vygotsky (1998) defende que o meio é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos. O mesmo autor esclarece o meio como o local onde o indivíduo se encontra e, assim sendo, é importante ver a sala como um espaço onde as crianças são sujeitos ativos, que devem participar e interagir com o meio à sua volta.

Para Vasily V. Davydov (1995) Lev Vygotsky (1998), o meio social em que a criança se insere é de extrema importância, partindo daí a necessidade de um espaço educativo bem estruturado e organizado. A organização do espaço é um dos aspetos mais pertinentes a ter em conta dentro da sala de atividades/aula e a forma como o mobiliário se encontra disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos (Teixeira & Reis, 2012).

Segundo Arends (1995, p. 97), “a maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aulas, influência o diálogo e a comunicação tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”.

A organização da sala de atividades/aula tem de ser bem pensada e gerida pelo educador/professor, de maneira a adaptar-se tanto às suas necessidades, como às das crianças/alunos. Assim, uma boa gestão e organização da sala é encarada como uma mais-valia para que a aprendizagem decorra da melhor forma possível, uma vez que o trabalho

desenvolvido poderá ser influenciado pela estruturação e disposição espacial dos seus materiais/objetos. Mais adiante, será apresentada uma caracterização quer da sala de atividades da Educação Pré-Escolar quer da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Organização do tempo

Como defende Niza (1998), “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p. 154), uma vez que é assim que as crianças aprendem a compreender o tempo. Desta forma, a organização de uma rotina, em contexto de Jardim de Infância, permite que as crianças se sintam seguras, capazes e que possam antecipar, de certa forma, a sequência de acontecimentos diários que se vão concretizar.

Por outro lado, o período letivo suporta o ritmo e tipos de atividades, admitindo oportunidades de aprendizagem variada. O tempo é entendido como “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79). Assim, será realizada uma caracterização da organização do tempo quer no grupo alvo da Educação Pré-Escolar quer na turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Grupo/ turma

Para uma tomada de consciência da postura a adotar tendo em conta o grupo, surge a necessidade de se conhecer o grupo e as suas características individuais, a fim de se proporcionar a todas as crianças “um conjunto de aprendizagens de natureza diversa [...] reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral” defendendo o “bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da identidade individual e cultural” (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto - Perfil do Educador, p. 3).

Nesta ordem de ideias, dominar as características da turma, uma vez que “os processos de observação, diagnóstico e avaliação são como fundamento de toda a ação educativa” (Estrela, 1999, p. 128). É então através destes processos que se pode ter suportes para determinar e aplicar estratégias e reconhecer a realidade educativa em que se está a trabalhar (Estrela, 1999, p. 128). É neste sentido que será feita a caracterização do grupo alvo da Educação Pré-Escolar e da turma do 1.º Ciclo.

2.1. Educação Pré-Escolar

O estágio pedagógico, em contexto de Educação Pré-Escolar, decorreu de 14 de setembro de 2015 a 16 de dezembro de 2015. O grupo alvo da intervenção pedagógica pertencia a uma das salas dos 5 anos da Educação Pré-Escolar, das escolas-núcleo da Unidade Orgânica da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe. Por motivos de confidencialidade, não será referido o nome da instituição.

2.1.1. Meio

O meio no qual se inseria a escola em que decorreu o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, apresentava na sua constituição um posto policial; um posto de saúde; creches; diversos ateliers; paróquia; correios; porto de pesca; central de madeiras; agências bancárias e múltiplos estabelecimentos comerciais que poderiam, eventualmente, ser utilizados em possíveis visitas de estudo e saídas de campo, uma vez que poderiam oferecer às crianças variadas experiências de ensino-aprendizagem.

Quanto à economia do meio, esta desenvolvia-se, maioritariamente, em torno de atividades piscatórias, agrícolas (lavoura) e registando-se ainda a atividade de construção civil, comércio e serviços. Apesar de possuir toda a atividade mencionada, ressalta-se que apenas 41% da população era ativa. No que concerne à população feminina adulta, esta era, na sua maioria, constituída por empregadas domésticas e operárias na transformação do pescado. Quanto à população masculina, cerca de 89% dos homens eram pescadores, fazendo parte do maior núcleo piscatório dos Açores.

No que respeita às habilitações literárias da maioria da população, esta era muito baixa. A grande maioria dos agregados familiares tinham constituição numerosa, apresentando baixos rendimentos e, conseqüentemente, um vasto número de famílias beneficiavam do Rendimento Social de Inserção. Muitos dos agregados apresentavam graves problemas sociais, entre os quais: alcoolismo, violência doméstica e instabilidade familiar, provocada por casamentos e gravidezes precoces. Em termos de habitações, a maioria das famílias usufruía de casa própria/cedida pelo Governo Regional, onde residia um grande agregado familiar e, até mesmo, vários na mesma habitação.

Tendo em consideração os dados acima mencionados, torna-se pertinente não pôr de parte estas questões de ordem social, e trabalhar afincadamente para combater precocemente problemas como a exclusão social e proporcionar às crianças uma

envolvência e uma participação ativa na vida em comunidade já em níveis elementares de escolaridade.

2.1.2. Escola

O corpo docente desta escola era constituído por seis educadoras de infância e vinte e um professores do 1.º ciclo do ensino básico. Os não docentes encerravam-se em dez.

As instalações da escola eram compostas por seis salas destinadas à Educação Pré-escolar, quinze salas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e diversas estruturas de apoio, como uma biblioteca dotada de variados recursos, gabinetes de apoio educativo, casas de banho ajustadas ao tamanho e idade das crianças, um polidesportivo para a realização de diversas atividades, uma estufa, uma horta pedagógica, um refeitório e uma cozinha bem equipados.

Quanto ao espaço exterior este apresentava três zonas centrais de recreio com espaços cobertos e amplos para os momentos de brincadeira, um campo de relvado sintético para jogos, por exemplo, de intercâmbio com outras turmas e espaços verdes.

Tendo em conta as valências apresentadas, somente algumas delas foram vantajosas para este projeto, entre as quais, os espaços verdes onde era possível realizar com as crianças diversos jogos que desenvolvessem o espírito cooperativo entre as elas, a participação, responsabilidade e o raciocínio, e ainda abordar, de forma lúdica, conteúdos como o da Educação ambiental. Outro dos recursos utilizados foi a biblioteca escolar que permitia aos alunos escolherem e explorarem livros cujo tema fosse intrínseco à educação para a cidadania e, conseqüentemente promover situações de debate e argumentação por parte das crianças.

2.1.3. Sala

2.1.3.1. Organização do espaço

A sala de atividades do Jardim de Infância, na qual se realizou a prática pedagógica, tinha ao centro um conjunto de três mesas distanciadas entre si, o que possibilitava à educadora circular livremente, a fim de atender mais facilmente às necessidades de cada criança. O espaço era bastante amplo, com boa luminosidade e rico em diversos materiais, ajustados à faixa etária das crianças, que poderiam ser vistos como um fator motivador da ação, reação e interação entre os vários elementos do grupo.

Esta era uma sala que estava organizada por várias áreas de atividades, convenientemente demarcadas e identificadas, tais como: a “Área de Reunião de Grande Grupo” (tapete), espaço de acolhimento e privilegiado para a introdução de novos temas/conteúdos e diálogos que proporcionava uma maior integração entre o grupo, uma vez que era também nele que se fazia, a receção das crianças para o dia que se estava a iniciar; a “Área da Casinha” em que se proporcionavam momentos de expressão dramática e jogo simbólico; a “Área das Construções/garagem” e a “Área dos Jogos” propícios também aos momentos de socialização e imitação; a “Área do Desenho, da Pintura, da Modelagem, do Recorte e da Colagem”, essenciais para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e diversas destrezas; a “Área da Biblioteca” que estimulava as crianças para o gosto e procura pelos livros e histórias e a “Área da Informática” que permitia a visualização de diversas projeções, pesquisas e audição de canções. Deste modo, todas as áreas apresentadas permitiam às crianças a realização de diversas atividades estimuladoras.

As paredes da sala de atividades estavam destinadas à exposição dos trabalhos das crianças e à exposição dos conteúdos pela educadora.

No que concerne à metodologia de trabalho utilizada pela educadora cooperante, esta recorria ao modelo eclético, visto não se cingir a apenas um método específico de trabalho, ajustando a sua prática às circunstâncias, contextos, necessidades e aprendizagens do grupo. O facto de não recorrer a único método, entre outras vantagens, facilitava o desenvolvimento de atividades orientadas e de trabalho autónomo por parte das crianças. Deste modo, era possível detetarem-se dificuldades intrínsecas a cada criança, a fim de que se pudessem desenvolver estratégias que auxiliam na superação dessas dificuldades.

2.1.3.2. Organização do tempo

No que respeita à organização do tempo, de segunda a sexta-feira, a escola funcionava entre as 9 e 15 horas, havendo um intervalo para lanche e ida até ao recreio, das 10h30 às 11h00, e uma pausa para almoço, entre as 12h30 e as 13h30.

Este grupo possuía as seguintes rotinas diárias: acolhimento, trabalho orientado e trabalho autónomo. No acolhimento, caso fosse 2.^a feira, inicialmente, as crianças têm a oportunidade de relatar como foi o seu fim de semana ou de partilharem alguma novidade do dia anterior. Depois seguia-se uma série de atividades como: canção do “bom dia” e

dos “dias da semana”; registo de presenças e faltas e respetiva contagem; registo do tempo num quadro e do dia num calendário mensal e hora do conto. Neste contexto, o acolhimento é um espaço que permite o desenvolvimento, por exemplo, de questões de cidadania e até de argumentação, pois são abordados conteúdos relativos à área de formação pessoal e social, bem como são também criadas circunstâncias para as crianças participarem, apresentarem e justificarem os seus pontos de vista.

Para além destas rotinas diárias, o grupo tinha ainda a rotina semanal de uma aula de Expressão Físico-Motora, na 5.^a feira, das 9h45 às 10h30. Este momento estava a cargo de uma docente especializada na área.

Uma vez que o período dedicado às observações, no âmbito do Estágio Pedagógico I, coincidiu com o início do ano letivo, foi possível observar uma diferença no que concerne à assimilação da rotina semanal, por parte das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar pela primeira vez e as que já lá estavam e que já tinham interiorizado esta rotina, pois estas últimas mostravam-se mais despertas para as atividades que se desenvolviam neste momento. No entanto, quando se deu a 1.^a intervenção pedagógica, o grupo no geral já estava muito mais envolvido nesta rotina e já se evidenciava a participação de um maior número de crianças no acolhimento. As crianças já se expressavam oralmente de uma forma mais voluntária e já desenvolviam algumas noções matemáticas, como a contagem e agrupamento.

2.1.4. Grupo de crianças

Relativamente ao grupo A do Jardim de Infância, este era composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Este era um grupo constituído por dez crianças do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Neste grupo dezasseis crianças estavam a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez, enquanto que quatro já o frequentavam pela terceira vez, sendo visível nestas últimas uma aquisição de regras e rotinas de trabalho muito mais estruturadas.

Após as observações realizadas e decorrido o período de adaptação das crianças (mês de setembro) verificou-se que este era um grupo heterogéneo, dinâmico e empenhado na realização das tarefas propostas. As crianças fizeram uma boa adaptação e socialização dentro e fora da sala de Jardim de Infância, tanto com o pessoal docente como com o não docente. Este era um grupo composto por crianças pontuais, no entanto, notava-se que algumas eram pouco assíduas.

No que concerne à dinâmica, este era um grupo muito ativo, participativo e que evidenciava distintos níveis de desenvolvimento, de necessidades e de interesses. A maioria das crianças eram extrovertidas e gostavam de brincar livremente. Salienta-se o caso particular de uma menina que se recusava, desde o primeiro dia de escola, a interagir e a socializar com o restante grupo e a participar em determinadas tarefas propostas.

Algumas crianças evidenciam dificuldades em respeitar e cumprir as regras da sala, principalmente, as relativas ao bom comportamento. Esta situação prendia-se, possivelmente, com o facto de para a maioria das crianças ser a primeira vez que estavam a frequentar o Jardim de Infância. Verificava-se, também, a existência de seis crianças que conseguiam destabilizar constantemente todo o restante grupo. Estas crianças, por diversas vezes, eram convidadas a se retirarem das atividades que estavam a ser realizadas, uma vez que provocavam uma grande perturbação na realização das mesmas.

Do ponto de vista emocional, este era um grupo muito meigo, com crianças que necessitavam de dar e receber carinho várias vezes ao longo do dia. É de realçar que até mesmo as crianças mais agitadas sentiam essa necessidade frequentemente.

Tendo em conta as diferentes áreas do saber salientam-se, de seguida, certas capacidades e dificuldades do grupo.

A nível da Área de **Formação Pessoal e Social**, no geral, estas não eram crianças muito autónomas, uma vez que necessitavam, constantemente, da presença/ajuda do adulto para a realização das mais diversas tarefas. No entanto, notava-se que algumas crianças do grupo já conseguiam escolher sozinhas quais as atividades que queriam executar e com que amigos tinham preferência em brincar. Também já reconheciam e nomeavam as diferentes áreas e materiais dentro e fora da sala de atividades, de acordo com as suas vontades.

Nota-se um grande número de crianças que necessitavam de uma atenção mais individualizada na realização de algumas atividades, talvez por este ser um grupo composto por crianças que estavam a frequentar pela primeira vez a Educação Pré-escolar.

Este grupo, como é próprio desta faixa etária, estava numa fase em que se evidenciavam alguns conflitos que necessitavam da intervenção do adulto, a fim de se resolverem. No geral, existiam muitas crianças com grandes dificuldades em compreender e cumprir as regras da sala. O mesmo se verificava na constante falta de atenção/concentração do grupo em geral.

Algumas crianças tinham dificuldades em concentrarem-se nas atividades e em diálogos mais longos, bem como em esperar pela sua vez. O mesmo acontecia com a gestão de conflitos que carecia constantemente de orientação por parte do adulto.

Havia ainda a presença de uma criança com problemas de comportamento, uma vez que era muito irrequieto, impulsivo, possuía grande falta de concentração e atenção, necessitando ser chamada constantemente à atenção pelo adulto.

Quanto à relação escola-família, esta era favorável. Grande parte dos pais e/ou encarregados de educação deste grupo interessava-se pelo percurso escolar das suas crianças, participando ativamente nas atividades propostas.

Tendo em conta as características do grupo, existem grandes possibilidades de se desenvolver a área de cidadania, recorrendo a diversas áreas do currículo, a fim de se promover aprendizagens significativas nas crianças.

Ao nível da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, algumas crianças apresentavam grandes dificuldades e fragilidades, principalmente ao nível da oralidade. No geral, a linguagem oral era muito pouco desenvolvida e apresentavam um vocabulário pobre, havendo, pelo menos, três crianças que quando falavam era necessário fazer-se um esforço acrescido para compreender o que era dito por elas. Uma dessas crianças estava a ser acompanhada em sessões de terapia da fala, verificando-se uma evolução lenta.

Na Área de **Conhecimento do Mundo**, este é um grupo que apresentava muito interesse por esta área, principalmente, se as atividades a realizar estivessem relacionadas com o seu quotidiano. Todas as crianças do grupo identificavam os estados do tempo, bem como as estações do ano e as suas características.

No domínio da **Expressão Plástica**, o grupo demonstrava interesse em desenhar, embora esta especialidade ainda estivesse pouco desenvolvida. As crianças demonstravam entusiasmo na manipulação de diversos materiais e na realização das atividades desenvolvidas. Todavia, outras evidenciavam dificuldades em querer finalizar determinadas atividades.

No domínio da **Expressão Dramática** algumas crianças gostavam de realizar atividades de jogo simbólico e expressão dramática, embora houvesse crianças que se mostravam um pouco tímidas na realização destas atividades.

Relativamente à **Expressão Motora**, o grupo apreciava desenvolver todo o tipo de atividades relativas a este domínio e as crianças encontram-se numa fase de desenvolvimento apropriada à sua faixa etária, ao nível das habilidades motoras básicas, como é o caso das habilidades motoras de locomoção e de manipulação.

Na **Expressão Musical**, o grupo demonstrava muito entusiasmo por ouvir canções, sobretudo em mimá-las. As crianças apresentavam grande facilidade no que concerne à capacidade de concentração e na memorização das letras das canções, assim como em identificar sons de instrumentos musicais e da natureza.

Quanto à área da **Matemática**, as crianças deste grupo contavam e identificavam alguns números, mas de um modo muito precoce ainda. Quando estavam em grande grupo conseguiam contar até ao número vinte, mas quando a contagem era feita individualmente apresentavam algumas lacunas a este nível. No geral, quase todos os alunos do grupo identificavam imagens segundo critérios como o tamanho e a cor. Quanto à capacidade de argumentação, as crianças que já frequentavam há mais tempo o Jardim de Infância mostravam maior autonomia e facilidade em apresentar os seus raciocínios e justificações. As outras crianças evidenciam ainda alguma carência neste nível, algumas delas devido ao facto de se expressarem com dificuldade e não serem tão autónomas.

2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio pedagógico, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu de 17 de fevereiro de 2016 a 25 de maio de 2016. A turma alvo da intervenção pedagógica pertencia ao 4.º ano de uma das escolas-núcleo de Ensino Básico que fazem parte da Unidade Orgânica Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

2.2.1. Meio

A freguesia na qual a escola se inseria era composta por 4062 habitantes e apresentava uma grande diversidade social, económica e cultural, sendo dotada de algumas infraestruturas para uso da comunidade, em geral, entre as quais: um campo de jogos, um pequeno parque, alguns jardins, uma igreja paroquial, um edifício de complexo sociocultural com diversas atividades (associação de AIKIDO, aulas de zumba, aulas de Yoga, clube de motards, aulas de hip hop, centro de dia de idosos), um coreto e uma junta de freguesia que está sempre disposta a ceder transportes e espaços pertencentes à mesma para o desenvolvimento de possíveis atividades.

O meio em causa apresentava dois bairros sociais, onde graves problemas relacionados, por exemplo, com a toxicodependência eram uma constante. Na sua maioria, alguns habitantes viviam problemas de desemprego e quanto à população ativa esta tinha maior empregabilidade fora da freguesia. Esta é uma situação que nos remete,

novamente, para as temáticas ligadas a problemas sociais e a pensar em práticas que permitam intervir nas mesmas, a fim de as minimizar.

2.2.2. Escola

A escola, do concelho de Ponta Delgada, Ilha de São Miguel, pertence à unidade orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Esta é uma escola que, recentemente, sofreu grandes obras na sua estrutura física, tendo a sua inauguração ocorrido em março de 2013. Neste sentido, a escola apresenta boas infraestruturas que estão adequadas às necessidades das crianças.

2.2.2.1. Organização do espaço

A sala onde decorreu o estágio, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, era ocupada pela turma do 4.º F e encontrava-se no 1.º piso da escola. Esta era uma sala bem iluminada, organizada, ampla e apropriada ao número de crianças em causa. As mesas da sala de aula estavam dispostas em forma de U para um grupo maior, viradas para o quadro grande. Esta disposição permite, por um lado, a ocorrência de possíveis diálogos e que estes não sejam unidirecionais e, por outro, a realização de trabalho colaborativo, em grande grupo. Havia também mais duas mesas que tinham visibilidade para o quadro lateral que era mais utilizado pelos dois alunos pertencentes ao ensino especial. No centro da sala estava apenas uma mesa com uma cadeira, onde se sentava o aluno que apresentava maiores dificuldades de concentração e, por vezes, comportamentos inadequados. À frente das mesas, mais posicionada no lado esquerdo da sala, estava a secretária da professora. A forma como a secretária estava posicionada fazia com que a docente conseguisse ter visibilidade sobre toda a sala. Atrás da secretária da docente estava uma mesa com o computador e colunas que poderiam ser utilizados para determinadas atividades, como as de pesquisa uma vez que este possuía ligação à Internet.

A forma como a sala estava organizada permitia uma boa circulação quer da professora, quer dos alunos, o que possibilitava interação verbal entre os elementos da turma e a realização de trabalhos, principalmente, em grande grupo.

Relativamente aos materiais utilizados na sala de aula, no início do dia, cada aluno ao entrar na sala dirigia-se ao seu armário e retirava o material que iria precisar (dicionário, manuais, estojo, cadernos, entre outros) e, no fim do dia, os alunos voltavam a guardar esse mesmo material. Na sala de aula, havia também uma “área suja” que servia

de auxílio na realização de algumas atividades/tarefas. Nas paredes podíamos observar ilustrações, cartazes e posters relativos aos conteúdos que iam sendo trabalhados pelo grupo e alguns trabalhos realizados pelos alunos.

No que concerne à metodologia de trabalho, após uma observação inicial é possível constatar que a docente cooperante, à semelhança da educadora anteriormente mencionada, também não orientava o seu trabalho a partir de um único modelo pedagógico, tentando procurar em diversos modelos ou instrumentos que achasse mais significativos e benéficos para a sua prática educativa, ajustando-a às circunstâncias, necessidades e aprendizagens da turma.

2.2.2.2. Organização do tempo

O horário semanal da instituição escolar organizava-se numa rotina, na qual os alunos às terças e quintas-feiras entravam às 9h00 e saíam às 15h45, enquanto às segundas, quartas e sextas-feiras estes saíam às 15h00. Todos os dias os alunos dispunham de uma pausa das atividades, das 10h30 às 11h00 e de uma hora de almoço entre as 12h30 e as 13h30.

Todos os tempos de atividades deliberados a cada área curricular correspondiam a um horário cumprido pelo cooperante e que, caso se justificasse, poderia ser alterado.

2.2.3. Grupo de alunos

A turma do 4.º F era composta por 19 alunos, sendo 13 crianças do género masculino e 6 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. Destes 19 alunos, existiam três crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e que frequentavam o Ensino Especial.

No geral, esta era uma turma motivada e curiosa em adquirir novos conhecimentos, mas que perdia facilmente o empenho e o interesse nas atividades que realiza. Era também uma turma assídua e pontual, composta por crianças bastante afetivas, dinâmicas, ativas, participativas e demasiado faladoras.

Relativamente à área do **Português**, a maior parte dos alunos apresentava uma boa compreensão oral, recontando ou colocando questões sobre o que ouviu. Ao nível da expressão oral, os alunos concebiam um discurso oral adequado às diversas situações. Com o momento de Educação Literária, que decorria todas as segundas-feiras de manhã, pretendia-se desenvolver a compreensão da leitura de textos narrativos e de poesia, pois

alguns alunos apresentavam algumas dificuldades na compreensão de significados de vocábulos desconhecidos através do contexto e na compreensão de informações subentendidas no texto lido.

No que concerne à área curricular de **Matemática**, os alunos revelavam que esta era a área pela qual sentiam menos interesse. A turma, no geral, apresentava crianças com maiores dificuldades no domínio dos números e operações, sendo este um aspeto a explorar. A resolução de problemas era uma tarefa em que se notava discrepância na capacidade de realização da atividade por parte dos alunos. Embora houvesse crianças que necessitavam de mais tempo para concretizar este tipo de tarefa, quando lhes era pedido que expusessem o que tinham feito, evidenciavam-se competências importantes, como a justificação do raciocínio realizado.

Ao nível da área de **Estudo do Meio**, notava-se que gostavam dos temas que eram abordados nesta área e os alunos mostravam-se motivados quando lhes era pedido que pesquisassem informação e que a organizassem, para, posteriormente, apresentarem à restante turma.

Relativamente às áreas de **Expressões**, que abarcam a **Expressão Plástica**, a **Expressão Musical** e a **Expressão Dramática**, estas eram áreas em que os alunos se demonstravam interessados e participativos. Embora todas as áreas fossem exploradas, realçava-se o prazer e o à-vontade que os alunos revelavam quando eram realizadas atividades de **Expressão Dramática**, uma vez que a docente cooperante como já acompanhava a turma desde o 1.º ano, sempre realizou um trabalho estimulante nesta área.

Sendo esta uma turma heterogénea em vários aspetos, no que concerne a comportamentos, esta apresentava alguns alunos com grandes dificuldades em controlar o barulho que provocavam. Esta situação gerava alguma instabilidade no ambiente da sala, fazendo com que a professora tivesse de intervir com maior incisão, a fim de controlar o grupo e fazer com que este continuasse a realização das tarefas.

Quanto ao desenvolvimento das aprendizagens, a turma em causa estava dividida em dois subgrupos, um com dezasseis alunos, e que trabalhavam os conteúdos ao nível do 4.º ano e um outro com três alunos (A, B e C), estes abrangidos pelo Regime Educativo Especial, dos quais dois trabalhavam ao nível do 2.º ano e o outro que já conseguia trabalhar ao nível do 4.º ano.

Os alunos A e B eram acompanhados por uma docente do Ensino Especial, sendo abrangidos por um CEI, Currículo Específico Individual. As atividades planificadas para

estes alunos estavam de acordo com as suas necessidades e competências que se previa que adquirissem. Assim, em quatro tempos por semana, estes alunos trabalhavam com a docente de Ensino Especial, numa sala de estudo, durante 45 minutos. Quando regressavam à sala de aula notava-se, por vezes, nestes alunos A e B alguma “preguiça” em realizarem as tarefas pretendidas.

É de referir que, quando chegamos à sala de aula, os alunos A e B estavam separados do restante grupo. Esta foi uma situação que logo nos despertou a atenção e interesse, com o propósito de articularmos estratégias que os fizessem querer juntar à restante turma.

O aluno C, embora também tivesse um acompanhamento individual, como já foi referido acima, conseguia trabalhar ao nível dos conteúdos do 4.º ano, necessitando apenas de mais algum tempo na realização de determinadas atividades.

Esta era uma turma que estava junta desde o 1.º ano, exceto o caso de quatro alunos (C, D, E e F) que tinham sido transferidos. No entanto, notava-se que esses alunos estavam bem integrados na restante turma.

O aluno D destacava-se pelos conhecimentos, competências, ritmos de trabalho e aprendizagens que já possuía até ao momento. Este aluno veio transferido do Colégio de São João de Deus, este facto, provavelmente, influenciou o desenvolvimento do aluno, uma vez que esta instituição escolar caracteriza-se por um método de trabalho específico: A Cartilha Maternal.

O aluno E destacava-se, relativamente a alguns raciocínios matemáticos que realizava. Este aluno frequentou os primeiros anos de escolaridade no estrangeiro, onde adquiriu alguns tipos de raciocínios e de métodos de trabalho característicos: escrevia pouco e resolvia quase tudo à base de esquemas, desenhos e resumos. Este era um aluno que estava constantemente com diversos objetos nas mãos e distraía-se com muita facilidade.

O aluno F era um aluno que frequentemente destabilizava a restante turma. Este aluno recusava-se, na maioria das vezes a realizar as atividades, distraía-se com muita facilidade e acabava por perturbar o ambiente da sala de aula. Este aluno era constantemente chamado à atenção quer pela docente titular, quer pela docente de inglês, quer pela assistente operacional, a fim de que melhorasse o seu comportamento e atitudes. De acordo com a docente titular e com a psicóloga, o aluno em causa conseguia ser manipulador e testava frequentemente os limites de quem interagisse com ele. Este era um aluno que se encontrava em situação de risco de reprovar de ano.

Embora a turma do 4.º F fosse composta por alguns alunos muito imaturos, que se distraíam frequentemente e com grande falta de concentração necessária para a realização das diversas atividades. Havia algumas crianças que tinham atitudes e comportamentos completamente opostos aos acabados de referir e que, por vezes, a sua presença na sala nem era notada a não ser quando solicitados para intervirem.

Importa referir que a maior parte dos alunos desta turma não tinham gosto pela área da Matemática, contrariando o gosto evidente, pela maior parte dos alunos, pela área das Expressões. Em alguns diálogos com os alunos, alguns faziam questão mesmo de mencionar que “odiavam” a área da Matemática.

A turma alvo deste trabalho apresentava uma agenda semanal definida pela docente titular, tendo em conta a integração das aulas de Inglês e de Educação Física (aplicadas por docentes formados nas respetivas áreas). Embora existisse uma agenda semanal, esta era flexível e podia ser alterada sempre que se justificasse.

À segunda-feira, os alunos começavam o dia com um momento, em conjunto com a professora, dedicado à Educação Literária. À sexta-feira, os alunos terminavam a semana com a área da Expressão Plástica, como forma de descontraírem da semana de trabalhos realizados. Na sua prática letiva, a professora optava, algumas vezes, por abordar os conteúdos recorrendo ao método expositivo, fazendo-o em grande grupo. Assim, procedia-se à abordagem/ revisão para os alunos que estavam ao nível do 4.º ano. Uma vez que existiam alunos que estavam ao nível do 2.º ano, na realização de atividades, existia diferenciação curricular, havendo propostas de trabalho diferentes, tendo em conta os dois níveis de ensino.

Capítulo III – Representações dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Cidadania e a Argumentação



O terceiro capítulo da segunda parte deste relatório propõe-se a explorar as representações que os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do ensino básico têm sobre a educação para a cidadania e a argumentação. Neste sentido, procurou-se entender se os educadores e professores associam as questões de cidadania e de argumentação na sua prática educativa, bem como explorar as relações que os educadores e professores criam entre os domínios referidos.

3.1. População-Alvo/Amostra

Atendendo aos objetivos já enunciados, o público-alvo desta investigação é composto por todos os educadores de infância (10) e todos os professores do 1.º ciclo do ensino básico (27) que desempenhavam funções de docência nas escolas em que ocorreram os nossos estágios pedagógicos. Para tal, foram entregues questionários a todos os profissionais de educação que lecionavam, em cada uma das referidas instituições, no ano letivo 2015/2016. A taxa de retorno dos questionários foi reduzida, tendo apenas participado na investigação uma amostra de 22 docentes, sendo 6 dos inquiridos educadores de infância e os restantes 16 professores do 1.º ciclo do ensino básico. Desta forma, o estudo em causa será apoiado na análise dos dados e nas informações obtidas a partir do questionário aplicado a 22 inquiridos. Devido a questões éticas, de ressalva da identidade dos participantes na investigação, os nomes de todos os indivíduos envolvidos neste processo foram omitidos.

De seguida, será feita a análise de alguns dados da caracterização da amostra, tais como: género; idade; habilitações académicas e anos de experiência profissional.

Relativamente ao género, quanto aos educadores de infância, 5 dos inquiridos são do género feminino e apenas 1 dos respondentes é do género masculino. Já os professores do 1.º ciclo do ensino básico, 14 são do género feminino e apenas 2 são do género masculino. Verifica-se, assim, que a amostra em estudo é, na sua significativa maioria, do género feminino.

Quanto à idade dos educadores de infância inquiridos, metade destes situa-se entre os 36 e os 45 anos e a outra metade entre os 46 e os 55 anos de idade. No que diz respeito à idade dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, a maioria dos inquiridos (8), situa-se na faixa etária dos 36 aos 45 anos, 5 encontra-se na faixa etária dos 25 aos 35 anos e, por último, 3 têm idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos de idade.

No que concerne às habilitações académicas, apenas 1 dos educadores de infância inquiridos possui o grau de Bacharelato, 4 o grau de Licenciatura e 1 o grau de Mestrado. Em relação às habilitações académicas dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, nenhum dos inquiridos possui o grau de Bacharelato, 14 detêm o grau de Licenciatura e 2 o grau de Mestrado. Nenhum dos inquiridos possui o grau de Doutoramento. Assim, atendendo aos dados apresentados, concluímos que há uma maior incidência de licenciados no grupo dos inquiridos.

Relativamente aos anos de experiência profissional na área do ensino, afere-se que os educadores de infância inquiridos têm uma variação entre os 11 e os 40 anos de experiência profissional, sendo que metade dos educadores (3) têm entre os 21 e os 30 anos de experiência, 2 deles possuem entre os 11 e os 20 anos de serviço e que 1 detém mais de 30 anos de experiência. Os professores do 1.º ciclo do ensino básico, por sua vez, apresentam uma maior variação, que se situa entre o 1 e os 30 anos de experiência, sendo que a maior incidência, com metade dos professores, reside nos 11 a 20, ainda 5 situam-se entre 1 a 10 anos de experiência e, por último, 3 têm entre os 21 e os 30 anos de experiência profissional.

Concluída a exposição e análise dos dados que caracterizam a amostra em estudo, seguir-se-á a apresentação e análise dos resultados.

3.2. Apresentação dos resultados

Finalidades da Educação para a Cidadania

No que concerne à dimensão finalidades de educação para a cidadania (cf. Quadro I), os dados obtidos possibilitam-nos concluir que os professores concebem este processo educativo como um processo instrutivo e como um processo desenvolvimental. O que nos faz entender que estes profissionais de ensino reconhecem a importância da transmissão de valores e regras, mas que defendem que o processo educativo não se deve circunscrever a essa transmissão, pois deve simultaneamente favorecer o desenvolvimento autónomo moral dos seus alunos. Na verdade, compreendemos a perspetiva dos educadores e professores, visto que não se pode clarificar valores e atitudes se não se os/as conhece, o que não deve acontecer é restringir o processo educativo apenas a esta transmissão, pois como refere Manuel Barbosa, (2006, p. 81) “ as escolas das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece

impraticável.” Estas tratam-se de escolas que não estão preparadas para responder aos desafios pela sociedade global em constante mudança.

Intencionalidade na Educação para a Cidadania

No que respeita à dimensão *intencionalidade*, os dados obtidos, (cf. Quadro II), revelam que todos os educadores e professores inquiridos afirmam planificar o seu trabalho no âmbito da educação para a cidadania, embora também admitam que a trabalham sempre que surge algum conflito. Atendendo a esta circunstância, e, para que os dados conseguidos nos pudessem oferecer uma informação mais precisa da realidade, teria sido útil termos analisado as planificações de todos os inquiridos. No entanto, dados os constrangimentos temporais tal não nos foi possível. (cf. Quadros III).

Do total de educadores e professores inquiridos, 10 revelam um planeamento específico e claro do seu trabalho, no âmbito da educação para a cidadania, baseado em decisões estratégicas, com atividades sistemáticas, planificadas e avaliadas. Estes inquiridos referem como situações pedagógicas de educação para a cidadania intencionalmente planificadas, “a transmissão de regras de sala de aula”; “a realização de jogos em que se desenvolvem atividades que visam contribuir para a formação das crianças e que apelam à prática da reflexão e do respeito”; “exploração de temas como a educação ambiental, a educação para a saúde e a educação rodoviária e a transmissão de valores para o desenvolvimento enquanto pessoa integrante da sociedade a longo prazo”.

Um número ainda expressivo de inquiridos, (8) afirma educar para a cidadania através de situações espontâneas que ocorrem no quotidiano ou através da comemoração de alguma festividade. Esta situação permite-nos subentender que para estes 8 docentes a educação para a cidadania não é desenvolvida de forma intencional e em todos os dias da sua intervenção educativa.

Não obstante o número de docentes que intencionaliza a educação para a cidadania, convém registar que ainda há um número significativo deles que não o faz. Tendo em conta os benefícios da planificação intencional dos momentos educativos de cidadania, no sentido em que nos permitem ir de forma organizada ao encontro das necessidades das crianças/alunos através da mobilização a estratégias que favoreçam aprendizagens significativas, entendemos que a não planificação destes processos de ensino-aprendizagem deve ser uma tendência a abandonar. Assim, e sem menosprezar as aprendizagens que ocorrem no âmbito do currículo oculto, planificaremos diariamente a educação para a cidadania.

Abordagem curricular

Relativamente à dimensão **abordagem** curricular, (cf. quadro IV), todos os educadores e professores inquiridos defendem que educação para a cidadania deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar. Embora reconheçam que a educação para a cidadania deva ser desenvolvida de forma interdisciplinar, 4 dos 22 educadores e professores inquiridos mencionam que também o fazem disciplinarmente. Estes 4 inquiridos referem que a educação para a cidadania se desenvolve no processo educativo, a partir de uma área curricular própria com conteúdos, estratégias e avaliação específica.

Quanto à categoria transdisciplinar, não se conseguiram obter dados suficientes que nos permitissem assegurar que os inquiridos desenvolvem uma abordagem curricular transdisciplinar da cidadania, uma vez que quando questionados, os educadores e professores não referem a articulação da cidadania a partir da realização de projetos integrados para os quais contribuem todas as áreas disciplinares, as experiências dos alunos e a articulações com o meio.

Apesar de todos os educadores e professores inquiridos terem respondido que articulam a educação para a cidadania de forma interdisciplinar, quando se verifica como é feita essa articulação, verificamos algumas contradições (cf. quadro V), nomeadamente o facto de nenhum dos inquirido articular a educação para a cidadania com a área da matemática.

Ainda na área da matemática, tendo em conta que nenhum dos inquiridos afirma fazer a articulação entre a educação para a cidadania e a área da matemática, mostra-se curioso o facto de 15 dos respondentes afirmarem que articulam a educação para a cidadania com o domínio lógico-matemático (cf. quadro VI). Para confirmar essa situação, a maioria dos inquiridos ainda refere que faz essa articulação com uma regularidade de duas a quatro vezes por semana (cf. quadro VII).

Quando lhes é pedido que identifiquem quais os conteúdos que privilegiam nessa articulação, constata-se que os inquiridos referem conteúdos de cidadania – regras de sala de aula, desenvolvimento de valores, desenvolvimentos do espírito crítico e capacidade de análise e cooperação – e matemáticos - noções topológicas, comparações e sequências - e ainda são referidas estratégias como a resolução de situações problemáticas. Esta análise permite-nos aferir que, de facto, não há uma articulação entre os domínios em causa.

Organização do processo educativo da Cidadania/lógica-matemática

Quanto à dimensão organização do processo educativo da cidadania/lógica-matemática, de acordo com os dados obtidos, 17 dos 22 indivíduos inquiridos afirmam que planificam o seu trabalho no âmbito da educação para a cidadania, em articulação com o desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos.

Ao questionarmos os inquiridos sobre o modo como é feita esta articulação, estes referem a desenvolvem através das seguintes atividades pedagógicas: a) resolução de situações problemáticas com explicitação do raciocínio e respeito pelos argumentos utilizados pelo outro; b) exploração de jogos de grupo ou de pares, nos quais as crianças discutem as suas opiniões umas com as outras; c) realização de debates em sala de aula e d) a exploração de histórias.

No que concerne às estratégias educativas aplicadas pelos inquiridos, verifica-se que há uma grande coincidência no tipo de estratégias utilizadas. Os educadores/professores tanto privilegiam as estratégias informativo-instrutivas como as de exploração reconstrutivas (cf. quadro IX). No nosso entender, esta situação justifica-se pelo facto destes docentes considerarem importante existirem momentos de instrução das regras e valores para que depois ocorram os momentos em que os alunos possam clarificar os seus conhecimentos científicos e axiológicos e construir um pensamento argumentativo.

*Capítulo IV - Reflexões sobre a prática do lugar da argumentação na
Educação para a Cidadania*



Todos os momentos de intervenção pedagógica, quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primaram por situações propícias à nossa reflexão enquanto futuros profissionais da educação. Este foi um facto que nos possibilitou adquirir novos conhecimentos e encarar o processo educativo como algo que está em constante mudança e desenvolvimento.

No seguimento deste ponto serão apresentadas algumas das atividades realizadas na área da temática do presente relatório de estágio, em contexto de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II. Neste sentido, e tendo em consideração o constrangimento do número de páginas, no conjunto das práticas educativas desenvolvidas em ambos os contextos foram escolhidas duas atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e duas atividades em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que, sob o nosso ponto de vista, são exemplificativas do trabalho desenvolvido no âmbito da argumentação e da educação para a cidadania ativa.

Note-se que o facto de os temas explorados não estarem todos inseridos só na área de Formação Pessoal e Social, de Cidadania, bem como da Matemática não implicou que centrasse toda a prática apenas nessas áreas de conteúdo. Neste sentido, foi bastante evidente a articulação que houve com as outras áreas do saber, uma vez que se tentou combinar a “abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integ[rassem] num processo flexível de aprendizagem (...) que t[ivesse] sentido para a criança.” (Ministério da Educação, 1997, p. 50). Ao longo da prática educativa houve, então, a preocupação de estabelecer um diálogo articulado e integrador entre várias áreas e domínios do saber, no sentido de promover aprendizagens significativas para as crianças.

A prática pedagógica relativa ao contexto de Educação Pré-Escolar foi desenvolvida ao longo de cinco intervenções que aconteciam de quinze em quinze dias, com as práticas do nosso par pedagógico. Estas intervenções ocorriam às segundas, terças e quartas-feiras, com a exceção de duas que decorreram durante uma semana e que se denominavam por *semanas intensivas*. Ao longo deste tempo dedicado à prática, de entre todas as atividades desenvolvidas, foi possível a exploração de questões de cidadania e de argumentação em seis delas, denominadas por: *O livro*; *O emocionómetro*; *Bingo!*; *O nosso baú*; *A minha família em fotografias* e *Vamos escolher um nome para o nosso grupo!* No conjunto destas atividades iremos apenas descrever detalhadamente as seguintes: *O livro* e o *O emocionómetro*.

Por sua vez, a prática pedagógica relativa ao contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico foi desenvolvida ao longo de quatro intervenções. A primeira intervenção ocorreu de forma coadjuvada com o nosso par pedagógico e teve a duração de três dias (segunda, terça e quarta-feira). A segunda intervenção foi de três dias (segunda, terça e quarta-feira) e as últimas duas intervenções ocorreram durante oito dias. Nas quais realizámos cinco atividades relacionadas com a temática do relatório, com o nome: *Jogar para rever; O globo terrestre está doente!; Argumentar para participar; Sou criança, tenho direitos e sei reconhecê-los!* e *Discussão em sala de aula*. De entre as atividades enumeradas vamos apenas relatar detalhadamente as atividades intituladas: *Sou criança, tenho direitos e sei reconhecê-los!* e *Discussão em sala de aula*.

4.1.Exposição e Análise Reflexiva de Algumas Atividades Implementadas no Âmbito do Pré-Escolar

De seguida, serão apresentadas duas das atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar.

4.1.1. Atividade I – O livro

A primeira atividade selecionada da prática pedagógica, em contexto de Educação Pré-Escolar, decorreu na 2.ª semana de intervenção, mais precisamente no dia 20 de outubro de 2015.

Após algumas observações realizadas, em contexto de sala de atividades, notou-se que, muitas vezes, as crianças se “esqueciam” da “Área da Biblioteca” e, no tempo dedicado às atividades livres, nunca pediam para ir para este espaço da sala. Desta forma, achou-se pertinente estimular o gosto das crianças pelo ato de ouvir ler e, simultaneamente, “levá-las” até aos livros, ou dar-lhes a conhecer o caminho e deixá-las livremente irem ao seu encontro, pois tal como recomendam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “[...] o contacto e a frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (ME/DEB, 1997, p. 72).

Para esta atividade optamos por uma organização em grande grupo, na área do tapete, uma vez que esta disposição era mais dirigida e permitia que todas as crianças pudessem intervir quando quisessem. Neste seguimento, desenvolvemos a atividade em torno da exploração do livro “*O Incrível Rapaz que Comia Livros*”, visto que esta história para além de ser adequada ao tema poderia suscitar o debate sobre as regras a ter com os livros. Tendo em conta as características do grupo alvo, este era constituído por algumas crianças, que facilmente perdiam o interesse nas atividades, o recurso ao livro surgiu como uma estratégia.

Depois de questionarmos o grupo acerca do que provavelmente estaria escondido dentro do saco e conforme o que as crianças iam sugerindo, ao vermos que estas já estavam suficientemente curiosas, como um “toque de magia” retiramos o livro de dentro do saco. A estratégia da magia surgiu com o intuito de cativar a atenção das crianças, já que este era um grupo que facilmente perdia o interesse nas atividades apresentadas. Para o efeito, resolvemos optar uma atividade deste género no sentido de fazer com que as crianças se interessassem por aquilo que estava a ser explorado e que, conseqüentemente fossem construtores ativos do seu próprio conhecimento.

Posteriormente, realizamos a leitura expressiva da história, com pequenas pausas em que se colocavam questões, com os seguintes objetivos: fazer com que as crianças não perdessem o interesse na atividade; estimular-lhes a sequência de ideias que se iam consolidando e, por último, gerar o desejo de serem elas próprias, numa fase seguinte, a (re)contarem a história.

De seguida, fizemos a exploração e interpretação da história e, neste momento, as crianças foram convidadas a responderem a questões como: - Gostaram da história? Quem fazia parte dela? O que aprenderam com ela? Importa referir que a escolha destas questões não foi feita ao acaso, pois tinha como intuito serem o mote para o desenrolar de uma discussão, em grande grupo, no tapete, acerca da importância dos livros e dos cuidados a terem com eles. Para efeito, foi dado tempo e espaço para que as crianças pudessem organizar as suas ideias e estruturar o seu processo argumentativo, de modo a explicitarem correta e logicamente os seus pontos de vista.



Imagem 1 – Apresentação do livro ao grupo



Imagem 2 – Leitura da história

Curiosamente, as crianças revelaram-se bastante participativas e com ideias logicamente organizadas, uma vez que apresentaram justificações ajustadas às suas opiniões acerca da história. Realçamos, por exemplo, o diálogo que se gerou entre a criança A e a criança B, em que as duas expuseram de forma lógica e organizada as suas ideias. A criança A começou por dizer que não tinha gostado nada da história e que era horrível. Justificando que nela o menino comia as folhas dos livros e que isso era algo muito mau, não se deveria fazer nunca, pois se todas as crianças comessem livros não haveria mais histórias no mundo.



Imagem 3 - Participação das crianças no diálogo

Em contrapartida, a criança B veio justificar que embora o menino comesse as folhas dos livros, depois de se ter sentido tão mal, ele tinha aprendido que não deveria fazer mais aquilo e que a partir daquele momento nunca mais iria estragar os livros. Neste momento aproveitou-se para sensibilizar as crianças para o gasto abusivo do papel através dos conteúdos referidos no conto, bem como para explorar os cuidados a ter com os livros.

De seguida, pedimos ao grupo que observasse as páginas que compunham o livro. Desde logo, a criança C notou que, no fim de cada página, estava sempre presente um número. Dando comunidade às ideias que estavam a ser expostas, questionámos as crianças acerca do porquê de todas as páginas terem um número no fim. A criança D respondeu logo: “serve para conseguirmos perceber a história, porque depois do número dois, vem o três e o quatro (...)”. Com esta questão foi possível constatar que a criança em causa reconhecia a importância da ordem dos números, enquanto as restantes crianças a escutavam atentamente.

Por fim, colocámos uma folha de cartolina azul em cima da página número sete e pedimos às crianças que imaginassem que o menino da história tinha comido essa página. A criança E pediu para participar dizendo: “se a página número sete desaparecesse, todos os meninos da sala não podiam saber o que se tinha passado naquela parte da história”. Com a participação dessa criança constatou-se que o seu raciocínio tinha sido bem estruturado e que a criança tinha bem presente a compreensão da importância da página numerada. Daí também se compreende que a criança percebeu a importância de



Imagem 4 – Crianças a escutarem as questões

tratar bem os livros e de como as atitudes de cada um tem reflexos na comunidade. De forma básica, os alunos começavam aos poucos a tomar consciência da sua responsabilidade face aos outros e isto é visível pela forma lógica como argumentavam.

Através da atividade acima descrita foi possível combinar várias potencialidades do grupo, como a linguagem oral, a concentração e o raciocínio lógico, 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.

Ao longo da atividade, como se pode verificar pelos diálogos desenvolvidos recorremos a estratégias de exploração reconstrutivas, pois tal como refere Menezes (1999, p. 29), este tipo de estratégias permite reconhecer “aos indivíduos um papel activo no processo de construção de significados a partir de experiências de vida relevantes, em contexto, e de reflexão criteriosa sobre estas experiências”. Deste modo, esta estratégia visava o desenvolvimento da consciência moral autónoma das crianças, uma vez que, tal como foi mencionado no capítulo II desta parte do trabalho, este era um grupo que necessitava desenvolver, progressivamente, a capacidade de inferir moralmente de modo cada vez mais autónomo, sendo este um objetivo alcançado com esta atividade.

Na nossa perspetiva, a ênfase dada ao livro mostrou ser importante para o desenvolvimento moral das crianças, pois tinha como objetivo fazer com que elas pensassem, em grupo, tentando que refletissem sobre a importância e os cuidados a ter com os livros. Em simultâneo, a atividade foi também importante para desenvolver o espírito crítico e a participação organizada em diálogos, o que nem sempre era fácil. Para tal, como foi referido na caracterização feita no capítulo II, o grupo era bastante agitado e alguns elementos provocavam, constantemente, a desordem na sala.

Através da discussão gerada e da utilização de argumentos, as crianças estavam a realizar uma clarificação de valores. Ao identificarem-se ou não com a personagem estavam, progressivamente, a clarificar alguns valores e atitudes experienciados por esta. Ao mesmo tempo, estavam a realizar uma construção ativa das noções de certo e de errado relativamente aos cuidados a ter com os livros, posto que lhes foi proporcionado condições para apresentarem e justificarem os seus pontos de vistas e raciocínios. Tal como refere Leitão (2011, p. 16), as crianças devem “argumentar para aprender e aprender a argumentar”.

4.1.2. Atividade II – *O emocionómetro*

A segunda intervenção selecionada da prática pedagógica, em contexto de Educação Pré-Escolar, decorreu na 5.^a semana de intervenção, mais precisamente na 2.^a semana intensiva, dia 2 de dezembro de 2015. Primeiramente importa contextualizar que esta planificação para os cinco dias de intervenção tinha como tema central “A família e as emoções”. Como este seria o primeiro contacto que o grupo iria ter com os conteúdos relativos às emoções, para aquele momento apenas escolhemos as emoções: feliz, triste e zangado.

A primeira parte da atividade foi feita a partir de um novo quadro que foi introduzido aquando do momento de acolhimento, em grande grupo, no tapete. Este quadro era composto por três *smiles* coloridos representativos das emoções já referidas. A emoção feliz correspondia ao *smile* de cor amarelo, a emoção triste ao *smile* de cor verde e, por fim, a emoção zangado ao *smile* de cor vermelho. A cada *smile* estava ligada uma fita com a cor correspondente e que podia ser preenchida por uma mola de madeira que continha numa das partes a fotografia de cada criança.

Como forma de introduzir o tema, após a realização das rotinas habituais, começamos por exprimir a forma como nos sentíamos naquele dia e a justificar o porquê de nos sentirmos assim. Ou seja, começamos a argumentar e a identificar quais os motivos que nos levavam a refletir sobre a emoção que estávamos a viver. De seguida, mostrámos a mola de madeira que continha numa das partes a nossa fotografia e pendurámo-la na fita correspondente ao *smile* representativo da emoção que sentíamos.

Posteriormente, cada criança foi convidada a responder à questão “Como te sentes hoje?” e a descrever, oralmente, como se sentia e a justificar a razão de se sentir assim. Tendo em conta que o tema que estava a ser explorado, neste contexto, era o da identidade pessoal, no qual o conteúdo específico era o das emoções, optou-se por recorrer ao método no âmbito das estratégias de exploração reconstrutivas, mais precisamente, à estratégia de clarificação de valores, seguindo a linha de pensamento de Watterman (1998), que enfatiza a importância desta estratégia no processo de exploração fundamental à formação da identidade.

Nesta ordem de ideias, Garcia (1987, p. 207) diz-nos que no que respeita a esta estratégia, “a sua finalidade é mais o autoconhecimento e a auto-estima da pessoa do que a distinção entre um ou outro tipo de valores”. Através da utilização desta estratégia

proporcionámos às crianças um momento para pensarem sobre as suas escolhas e vivenciarem momentos/situações em que são confrontados com a necessidade de escolherem. Esta atividade permitiu assim, que as crianças clarificassem as suas emoções, atitudes e valores que lhes estavam associados, como também contribuiu para o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos, promovendo um aperfeiçoamento da sua autoestima e do seu auto conceito. Na verdade, a clarificação das emoções teve junto da criança um papel autorregulador, na medida em que a partir desta atividade não só conseguiram controlar as suas atitudes mais agressivas, como também em se empenharam, de um modo geral, em alterar o seu comportamento.



Imagem 5 – Criança a expressar como se sente



Imagem 6 - Criança a registar no quadro a emoção que referiu

Escutemos, agora, as vozes de algumas das crianças:

Criança A – Eu hoje estou feliz porque gosto de estar na escola.

Criança B – Estou triste porque o meu pai está a viajar.

Criança C – Estou triste porque a minha irmã não quer brincar comigo.

Criança D - Estou feliz porque trouxe a minha bola para brincar logo no recreio.

Criança E – Estou zangado! O Apolo não me quis dar o seu carrinho.

Revisitando uma das questões colocadas aos educadores e professores inquiridos no capítulo III desta parte do trabalho, nomeadamente se trabalhavam no âmbito do desenvolvimento da capacidade de argumentação dos seus alunos, verificou-se que a maioria respondeu de forma positiva. Deste modo, nesta atividade também seguimos a linha de trabalho dos inquiridos, porque tal como eles, consideramos que é fundamental promover o desenvolvimento lógico-matemático, desde muito cedo, por entendermos que este possa ser uma forma de atenuar as dificuldades futuras no âmbito do raciocínio matemático. E ainda porque também perspetivamos que o desenvolvimento ao nível de argumentação dos alunos possa contribuir para que estes sejam cidadãos mais proactivos.

Através dos exemplos dados pelas crianças, foi possível constatar que, de modo geral, todas elas apresentaram argumentos que continham raciocínios lógicos e corretos. Os raciocínios evidentes nos argumentos apresentados pelas crianças mostraram que estas estavam conscientes das justificações que necessitavam para explicar a razão de sentirem determinada emoção. Seguindo as ideias de Chiaro (2001), o educador ou professor deve estimular os seus alunos a formularem pontos de vista e solicitar-lhes uma justificação para o ponto de vista apresentado.

Após cada criança explicar como se sentia, era o momento de ela fazer o registo no quadro denominado por “*Emocionómetro*”, colocando a mola na fita correspondente ao *smile* representativo da emoção que tinha mencionado. O preenchimento do quadro foi feito ao longo dos dias seguintes e, no final da semana, as crianças fizeram a contagem das suas molas que estavam penduradas nas fitas. Assim, cada criança teve a oportunidade de observar o quadro e tirar algumas conclusões. Todas elas queriam participar e explicar o que estavam a constatar através do quadro, o que mostra que quando os alunos estão envolvidos e fazem parte da atividade, revelam muito mais interesse em querer participar de forma ativa. Ou seja, quanto mais próximo os alunos estão do contexto no qual se insere a atividade, mais a valorizam e se empenham na sua concretização.

Oiçamos, agora, as vozes de algumas das crianças:

Criança E – Senti-me mais vezes triste, porque só tenho uma mola na fita do *smile* amarelo e duas molas na fita do *smile* verde.

Criança F – Nunca me senti zangado porque não tenho nenhuma mola na fita vermelha.

Criança G - Estive sempre feliz, só tenho molas na fita do *smile* amarelo.

Criança H – Eu já sabia! Estive sempre triste, a minha cara só aparece na fita verde.

Com a situação acima descrita, as crianças mostraram que foram capazes de fazer raciocínios lógicos corretos relativos a quantidades e números. Este é um facto importante, pois tal como foi referido no capítulo II da primeira parte deste trabalho, com o intuito de fazer com que o pensamento flua de forma correta e organizada, deve-se recorrer à lógica. Visto que, enquanto arte de bem pensar, esta permite raciocinar com correção e dar validade aos pensamentos. Deste modo, torna-se pertinente criar situações para que os alunos desenvolvam competências de lógica-matemática.

Embora a maioria dos educadores e professores inquiridos tenha referido que explorava competências ligadas ao desenvolvimento do nível do raciocínio lógico-

matemático dos seus alunos, de acordo com as observações e a caracterização das crianças, estas ainda apresentavam algumas dificuldades a este nível. Tal facto era evidente, por exemplo, na falta de autonomia com que algumas crianças expunham os seus raciocínios e a justificação das suas ideias. A partir da atividade apresentada pretendeu-se inovar a prática, com o intuito de beneficiar as aprendizagens das crianças, o que resultou, pois os alunos foram capazes de apresentar e justificar os raciocínios de forma lógica e coerente. Desta forma, foi possível alcançar um dos objetivos propostos para este trabalho, *implementar estratégias adequadas que promovam o desenvolvimento lógico-matemático e moral das crianças*, pois é essencial “formar cidadãos responsáveis com capacidade crítica, que possam avaliar a informação recebida, que estejam conscientes do impacto dos seus procedimentos e do dos outros, e que sejam capazes de argumentar com fundamento na hora de tomarem decisões” (Costa, 2001, p. 1).

A atividade em causa tinha como objetivos, por um lado fazer com as crianças se sentissem capazes de expressar as suas emoções, nomeadamente exprimir o que sentiam e entender e respeitar o que as outras crianças sentiam. E, por outro, desenvolver a sua capacidade de argumentação através da exploração de raciocínios. Com o intuito de reforçar as competências desenvolvidas nos níveis mencionados, as crianças foram convidadas, de acordo com o que observaram no quadro, a fazerem o registo da emoção que tinham sentido mais vezes ao longo daquela semana.

O registo das emoções foi feito em pedras, recorrendo a cotonetes e a tintas de guache e as crianças estavam muito entusiasmadas por realizarem esta atividade. Neste contexto, salienta-se a importância da articulação curricular que para autores como Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes (1995, p. 28) possibilita trabalhar “numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência”, entendida como uma mais-valia que permite “aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona” (1994, p. 60). Esta atividade também permitiu compreender que a abordagem interdisciplinar da educação para a cidadania pode e deve ocorrer com todas as disciplinas, contrariando assim o resultado dos questionários. Pois não obstante, os professores considerarem que esta abordagem é importante, nenhum dos inquiridos trabalha a cidadania na área da matemática.



Imagem 7 – Crianças a registarem as emoções



Imagem 8 – Registo da emoção feliz feito por uma das crianças



Imagem 9 – Registo da emoção zangado feito por uma das crianças

Salienta-se uma situação que ocorreu na intervenção seguinte, em que após a hora de almoço houve um momento particular, onde algumas crianças dirigiram-se até à estagiária e pediram-lhe para alterar a sua fotografia para outra das filas do quadro, devido a um conflito que ocorreu entre eles durante a hora do recreio. Através desta situação foi possível perceber qual a importância que o grupo deu ao quadro e ao que ele passou a representar na sala.

4.2. Exposição e Análise Reflexiva de Algumas Atividades Implementadas no Âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De seguida, serão apresentadas duas das atividades desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.2.1. Atividade I - *Sou criança, tenho direitos e sei reconhecê-los*

A primeira atividade selecionada da prática pedagógica decorreu na 3.ª semana de intervenção, mais precisamente no dia 7 de abril de 2016. Para esta atividade foram desenvolvidas atividades que favorecessem o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis, potenciando o seu desenvolvimento como intervenientes capazes de agir, deliberar, sabendo justificar e argumentar a sua tomada de decisão. Neste sentido, a atividade planificada teve como competência foco a da Cidadania e como associadas as da Matemática e a das Línguas.

A ideia central desta atividade teve como intuito o de facultar, na sala de aula, um momento dedicado novamente à exposição, exploração e discussão de ideias por parte dos alunos. A partir de uma problemática, em que estes argumentavam e participavam ativamente numa discussão em grande grupo.

A atividade iniciou-se com a entrega, a cada aluno, de um panfleto que continha o conteúdo que estava a ser trabalhado em cidadania - Educação para os Direitos Humanos – e neste panfleto estava presente, de forma resumida, a Declaração dos Direitos das Crianças. Após cada aluno ter recebido o panfleto, foi-lhes pedido que fizessem uma leitura individual do mesmo.

Para dar início ao diálogo foi colocada, aos alunos, a seguinte questão: - O que entendem por Direitos das Crianças? Desde logo um grande número de alunos prontificou-se a responder, mostrando que este era um grupo que já estava, minimamente, sensibilizado para esta temática e que já tinham consciência de alguns dos seus direitos e deveres enquanto crianças. Neste contexto, o diálogo surge com o intuito de se fazer a maiêutica socrática, de fazer brotar o saber que os alunos encerram em si, fazendo com que ao verbalizá-los fossem, progressivamente, tomando consciência do que significava os direitos das crianças refletindo sobre a sua importância. Na verdade, tentou-se promover um processo de clarificação de conhecimentos e valores, uma vez que segundo Menezes (1999, p.69), nesta estratégia, “a interação entre pares é vista como fundamental neste processo, no qual o professor deverá ter um papel essencialmente não directivo e facilitador desta interação, não participando nas actividades desenvolvidas pelos indivíduos, nem comentando as suas afirmações”. Aqui, mais uma vez se recorreu às estratégias de exploração reconstrutiva, pois estas enfatizam a “promoção do desenvolvimento de processos que se supõe estarem implicados na (re)construção ativa dos significados pessoais e sociais da cidadania” (Menezes e Campos, 1998, p. 93).

No decorrer da análise e exploração do referido panfleto, surgiram momentos propícios à partilha de saberes, troca de ideias e opiniões. O registo do que os alunos iam dizendo ia sendo feito por nós, no quadro da sala. Na realidade, este momento de debate tornou-se bastante pertinente e revelador dos conhecimentos e saberes prévios de alguns alunos que participaram de forma muito ativa e dinâmica, mas também para se vivenciar momentos de discussão de situações/problemas em que todos os participantes são convocados a ouvir e a respeitar o outro buscando-se possíveis consenso e soluções.



Imagem 10 – Panfleto



Imagem 11 - Registo das
concepções dos alunos

No âmbito da educação para a cidadania, salienta-se aqui a ideia da comunidade justa de Kohlberg que, tal como foi referido na primeira parte deste trabalho, esta estratégia é benéfica para a reflexão de problemas e situações do quotidiano (Power, 1989). Assim, optou-se por recorrer a esta estratégia, pois segundo Silva (2013), ela possibilita a promoção do sentido de responsabilidade para consigo próprio e para com os outros, possibilitando ao aluno participar ativamente, e não de forma meramente representativa, no processo democrático.

Nesta atividade houve mesmo alunos que surpreenderam de modo positivo, pelo discurso que utilizaram, uma vez que justificaram de forma entusiasta, pertinente e lógica as suas ideias e os seus pontos de vista. Apresenta-se o exemplo dado por uma das crianças: “se todas as crianças têm o direito de crescer num ambiente de amor, segurança e compreensão, eu tenho um amigo que não tem esse direito porque vive numa família onde há muita violência e ele nunca se sente seguro. Eu acho que sou um sortudo porque tenho uma família que me dá amor e segurança”. Com a intervenção da criança verificou-se a sua consciência moral em relação à situação que o seu amigo vivia e a sua capacidade de comparar o seu caso com a do seu amigo. A criança apresentou também um raciocínio lógico correto em relação a esta situação, bem como mostrou que está desperta para os problemas de quem o rodeia. Aproveitando o raciocínio apresentado pelo aluno, usando a Lógica Matemática intervimos do seguinte modo: “muito bem, o que queres dizer é que - se todas as crianças têm o direito de crescer num ambiente de amor, segurança e compreensão - então o teu amigo não deveria viver numa família violenta. Assim, dada a faixa etária dos alunos e o seu nível de ensino, contribui-se de uma forma ainda precoce para o desenvolvimento de competências matemáticas, como o refutar de uma proposição universal (ou propriedade) através de um contraexemplo. O exemplo do aluno serviu para que compreendesse que basta que uma criança não tenha os seus direitos, para que estes não estejam a ser universalmente cumpridos.

De seguida, foi entregue a cada criança um pequeno questionário que continha questões simples baseadas no que tinha sido acabado de explorar oralmente. Este questionário era composto por questões, nas quais os alunos apenas tinham de responder conforme o que tinham aprendido sobre os Direitos e tendo em conta a sua situação. Daí ter sido pedido aos alunos que respondessem a este questionário em casa, com a colaboração dos pais.

No dia seguinte, aproveitando o facto de se estar a trabalhar conteúdos relativos à Organização e Tratamento de dados, na área da Matemática, foi pedido aos alunos que, de acordo com as informações que tinham recolhido no inquérito construísem gráficos e tirassem conclusões a partir dos gráficos construídos. Contrariando o que fazem os educadores e professores inquiridos, procuramos estabelecer um diálogo integrado entre a cidadania e a matemática. Nesta linha de pensamento, esta atividade para além de promover a articulação entre cidadania e a matemática também permitiu que os alunos compreendessem a utilidade da matemática e a importância desta na leitura do real, não só através da argumentação, como a partir da construção e exploração de gráficos.

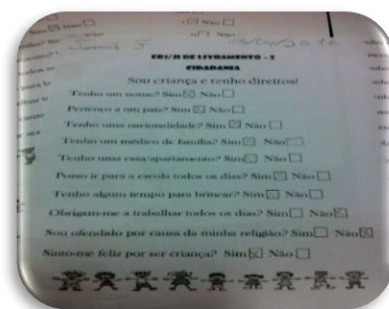


Imagem 12 – Questionário respondido por um dos alunos

Centrando a nossa atenção num dos casos que serve de exemplo: depois de explorar o direito “desde o dia em que nasce, toda a criança tem direito a um nome e uma nacionalidade, ou seja, a ser cidadão de um país”, a criança teve de responder - apenas sim ou não - à questão presente no questionário: “tenho um nome?”. De seguida, foi construído um gráfico com as respostas obtidas. Neste caso, apenas se verificaram respostas positivas. Neste sentido, a estagiária explicou aos alunos que uma vez que no gráfico só havia respostas positivas, aquele direito aplicava-se à turma.

Com o decorrer da atividade surgiu um gráfico que apresentava uma situação diferente, pois havia uma criança que tinha respondido que não tinha médico. Ao construir-se o gráfico constatou-se uma situação que ainda não tinha acontecido. No entanto, uma criança pediu para participar referindo o seguinte: “se neste gráfico aparece uma pessoa que diz que não tem médico, então esse direito não se pode aplicar à nossa turma. Com a resposta dada observou-se que a criança em causa fez um raciocínio lógico correto e que foi buscar saber que tinha apreendido no decorrer do diálogo gerado anteriormente.

Tendo em conta as características da turma e uma vez que havia a presença de alunos que apresentavam, constantemente, falta de interesse por esta área do saber, optou-se por aproximar, o mais possível, os conteúdos a explorar com a realidade dos alunos.



Imagem 13 e 14 – Alunos a apresentarem os questionários

Os alunos ao utilizarem os dados obtidos a partir dos inquéritos, foi possível constatar que eles se sentiam muito mais empenhados e motivados em aprender quando o que estava a ser trabalhado lhes dizia alguma coisa. Todos os alunos queriam mostrar o que tinham feito em casa e mostravam-se entusiasmados em preencher os gráficos, para conseguirem chegar a algumas conclusões sobre a turma.

Neste seguimento, houve a possibilidade de se constatar que os alunos, ao fazerem parte do processo de construção da sua aprendizagem, realizavam aprendizagens significativas. Segundo Pelizzari (2002), para que haja aprendizagem significativa, entre outros fatores, é indispensável que o aluno tenha disposição para aprender. Por outro lado, o conteúdo a ser aprendido tem que ser, potencialmente, significativo. Neste sentido, através de uma aprendizagem significativa, integrar novas informações torna mais fácil a aplicação do conhecimento, posteriormente, em atividades mais complexas.

4.2.2. Atividade II - *Discussão em sala de aula*

A segunda atividade selecionada da prática pedagógica decorreu na 4.^a semana de intervenção, mais precisamente no dia 4 de maio de 2016. A atividade planificada teve como competência foco a do Estudo do Meio e como associadas as da Matemática, Línguas, Social e de Cidadania e Digital.

A ideia central desta atividade teve como intuito o de facultar, na sala de aula, um momento dedicado à exposição, exploração e discussão de ideias por parte dos alunos, a partir de uma problemática no âmbito da Cidadania e da Matemática, em que estes argumentavam e participavam ativamente.

Em primeiro lugar, foi pedido à turma que se posicionassem da melhor forma a assistir um vídeo e que se mantivessem atentos, a fim de retirem informações pertinentes acerca do que iriam assistir.

A atividade iniciou-se, então, com a visualização de um filme que tinha como temática o conteúdo que estava a ser abordado na área do Estudo do Meio – A Poluição Ambiental e na Área da Cidadania - Educação Ambiental. É de realçar que neste filme retratavam-se problemas relacionados com a poluição, em que estavam expostas causas e consequências deste problema que afeta o meio ambiente.

O facto de o vídeo apresentar imagens reais e uma banda sonora bastante forte, despertou logo o interesse e a curiosidade da turma que, tal como referimos no capítulo dedicado à caracterização, era irreverente, com alunos que evidenciavam grandes dificuldades em controlar o barulho que provocavam e que perdiam facilmente o empenhado e o interesse nas atividades que realizavam. Assim, com a estratégia utilizada foi possível captar a atenção e o interesse da turma.



Imagem 15 – Visualização do vídeo

Como já estava previsto, assim que terminou a visualização do filme, e com a turma ainda focada nas imagens impressionantes que tinham visto, confrontámos os alunos com a seguinte questão: “O que tiram do vídeo que acabaram de assistir?”. Na realidade, procurámos promover o conflito sociocognitivo, uma vez que a discussão de problemas (Blatt & Kohlber, 1975), sendo uma perspectiva estrutural-cognitiva, permite que a transformação seja concebida como um processo de reestruturação do indivíduo a partir de um desequilíbrio anterior (Coimbra, 1991). Deprendendo-se aqui que o desequilíbrio provoca um conflito cognitivo benéfico para o desenvolvimento. Assim, nesta estratégia de intervenção devem ser colocadas perguntas estimulantes, tal como foi feito, em que os indivíduos devem justificar as suas escolhas e opções e os problemas são desenvolvidos através de acontecimentos reais, enfatizando-se as relações professor-aluno e aluno-aluno.

Contrariando, de certo modo, o que os educadores e professores inquiridos afirmaram que faziam, nomeadamente a utilização de estratégias informativo instrutivas, primámos por utilizar quase sempre estratégias de exploração reconstrutiva. No nosso ponto de vista, desde que bem utilizadas, estas estratégias promovem a construção de conhecimento e tal como referem Bártolo Campos (1992) e Isabel Menezes (1993), elas privilegiam o papel ativo e reflexivo dos alunos na formação do conhecimento e possuem como objetivo o de “[...] capacitar os alunos para a transformação social”. Deste modo, consideramos que os momentos de clarificação de valores e de conflito sociocognitivo

permitiram a construção de conhecimento que foi apoiado nos momentos de sistematização que elaborámos com as crianças/alunos após a concretização das atividades.

Nesta ordem de ideias, verificou-se que uma grande parte dos alunos prontificou-se logo a participar e a responder à questão, de forma ordenada. Deste modo, surgiu uma interessante discussão entre os alunos, uma vez que estes tiveram a possibilidade de expor as suas ideias e pontos de vista relativamente a este tema tão pertinente. De um modo geral, os alunos participaram ativamente, dando a conhecer, de forma estruturada e organizada, as suas ideias em relação a esta temática.

Segue-se um exemplo do que foi dito por alguns alunos, após a visualização do vídeo:

Criança A – Adorei o vídeo! Fiquei a perceber melhor o que era a poluição.

Criança B – Aquelas imagens eram chocantes!

Criança C – Eu achei que havia muito exagero nessas imagens!

Estagiária – Mas porque achas isso?

Criança C – Vi no vídeo que quando o homem estava a tomar banho, em vez de sair água do chuveiro era lixo e eu não acredito muito nisso!

Criança D – Mas devias acreditar! Se continuarmos a poluir, daqui a uns tempos já não há vida na Terra!

Criança E - Nunca pensei que os problemas que existem por causa da poluição fossem assim tão graves!

Criança F – O planeta Terra não merece tanta maldade! Quanto mais poluirmos menos tempo de vida teremos na Terra

Criança G – A culpa de tanta poluição é das pessoas! Temos de começar a fazer alguma coisa!

Criança H – É por isso que, em casa, eu faço a reciclagem!

Estagiária – Muito bem! Vocês já têm algumas noções importantes sobre este assunto!



Imagem 16 e 17 - Participação ativa dos alunos na discussão

Um olhar atento sobre o diálogo dos alunos evidencia não só que estes possuem preocupações ambientais, mas que também questionam a veracidade das imagens. Assim, a partir do vídeo apresentado, foi possível desenvolver com os alunos questões de sensibilidade ambiental, no âmbito da poluição, que é importante iniciar-se desde cedo e cativar as crianças para tal, recorrendo às novas tecnologias o que mostrou ser benéfico. Através da visualização do vídeo os alunos conseguiram reconceptualizar o conceito de poluição e suas consequências, bem como lhes permitiu desenvolver aprendizagens significativa, e despertar a sua consciência enquanto cidadãos com responsabilidade relativamente à temática da poluição.

Por fim, para ser feito o registo do que tinha sido explorado oralmente, foi apresentado um recorte com duas cidades (uma limpa e outra poluída), em que os alunos, individualmente, tiveram de escolher em qual dessas cidades preferiam viver e justificar, por escrito, o porquê dessa escolha.

Após o momento que foi dado para a concretização da atividade, todos os alunos tiveram a oportunidade de apresentar, oralmente, a sua escolha e consequente justificação. Neste contexto surgiram justificações bem interessantes e pertinentes e os participantes apresentaram argumentos logicamente coerentes. Todos os alunos mantiveram-se atentos para poderem ouvir as opiniões dos colegas.

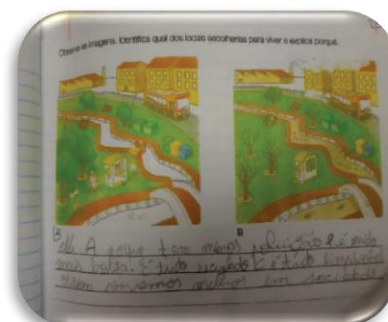


Imagem 18 – Recorte preenchido pelo aluno

No geral, a maioria dos alunos elegeu a cidade

A para viver e apresentaram justificações como: “eu escolho a cidade A para viver porque não está poluída e eu posso brincar nos parques”; “escolho a A porque lá as pessoas são mais felizes”; “escolho a cidade A porque tem ecopontos e assim eu posso fazer a reciclagem”; “prefiro a cidade A porque o ar é mais puro e podemos respirar melhor”. Todas as justificações apresentadas estavam corretas quanto aos raciocínios utilizados, embora evidenciassem uma certa atitude de passividade.

No entanto, surgiu um caso interessante de uma aluna que, para espanto dos restantes, elegeu a cidade B para viver. Desde logo, os outros alunos começaram a dizer que aquela escolha não era certa. Ao ser pedido a esta aluna que apresentasse as suas justificações: “eu escolho a cidade B para viver porque acho que posso transformá-la numa cidade melhor. Para tal, posso arranjar ecopontos e fazer a reciclagem, limpar os parques e retirar o lixo que estão nesses espaços, procurar os donos das fábricas e pedir-

lhes que controlem as produções das suas fábricas para que não produzam tanto fumo para o meio ambiente e limpar as lagoas para os patos poderem ir para lá”.

A justificação dada por esta aluna mostrou que esta possui uma consciência moral bem desenvolvida e, ao mesmo tempo, foi capaz de argumentar apresentando raciocínios lógicos corretos e coerentes. Nesta ordem de ideias, a aluna apresentou também uma atitude interventiva e ativa na sua sociedade, evidenciando atitudes de responsabilidade. Assim, através destes momentos foi possível observar e avaliar quer parâmetros relacionados com a área da cidadania, como comportamentos, atitudes, valores e ideias dos alunos, assim como, o desenvolvimento do domínio lógico-matemático, tendo em conta o poder de argumentação e organização das ideias no decorrer da discussão.

Com a atividade mencionada foi também notória não só a atitude cívica e responsável perante o ambiente, como também se verificou a assunção desta atitude em contexto de sala de aula, bem como o controle do comportamento de determinados alunos, permitindo que outros elementos da turma apresentassem a sua opinião. Deste modo, a partir da atividade descrita alcançou-se alguns dos objetivos propostos para este projeto, entre os quais o desenvolvimento do raciocínio moral e do raciocínio lógico-matemático das crianças, evidentes quer através dos diálogos proferidos pelos alunos quer pelos registos que os mesmos elaboraram.

À Procura de Conclusões



No *términus* da elaboração deste relatório de estágio concluímos que existe de facto uma estrita relação entre a educação, a cidadania e a argumentação. Estes são três importantes pilares para a formação das crianças/alunos enquanto cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis e proactivos.

Na sociedade global do século XXI assume-se a definição do conceito de educação como um processo construtivo que promove o desenvolvimento do raciocínio lógico e moral do indivíduo, permitindo-lhe desenvolver competências de aprendizagem que possibilitem o conhecimento, a reflexão e a perceção da realidade que o envolve. Neste sentido, a escola deve privilegiar a formação do ser humano, tendo em vista o seu desenvolvimento enquanto pessoa singular e membro comunitário.

A escola deve educar para a cidadania, formando cidadãos providos de autonomia, responsabilidade e espírito crítico. Tal formação implica que a escola seja uma instituição dotada de democracia e que encoraja as crianças/alunos a intervirem, de forma responsável e crítica, na sociedade livre vigente.

Com o intuito de preparar os alunos para participarem ativamente na sua sociedade, há que criar momentos, em sala de aula, que desenvolvam o espírito crítico das crianças/alunos. Contrariando a realidade atual, em que, embora o valor das atividades esteja já reconhecido, assiste-se a uma quase inexistente presença das atividades argumentativas na sala de aula (Ponte *et al.*, 1998; Putnam *et al.*, 1990). Urge a necessidade de preparar os futuros cidadãos, desenvolvendo a sua capacidade de argumentação, mais precisamente o seu raciocínio lógico-matemático; pois, no entender de Ramalho (2002, p. 52), os mais novos “têm uma fraca capacidade de argumentação, materializada nas justificações que apresentam”. Neste sentido, cabe também à escola trabalhar com os alunos, de modo a que estes desenvolvam capacidades de analisar de forma crítica os problemas, bem como de fundamentar e justificar os seus raciocínios.

Um dos objetivos propostos para este projeto consistia na compreensão do papel do raciocínio lógico-matemático no desenvolvimento de cidadãos conscientes, autónomos e ativos. Este objetivo foi atingido e até mesmo superado, na medida em que foi possível compreender-se como é que se poderia desenvolver a educação para a cidadania através do desenvolvimento da capacidade de argumentação e ainda foi possível implementar estratégias adequadas que promovessem o desenvolvimento lógico-matemático e moral das crianças, sendo este outro dos objetivos pretendidos e também alcançados para este trabalho.

Assim, entendemos que a educação para a cidadania e o desenvolvimento de capacidades de argumentação devem ser intencionalmente planificadas, devendo ocorrer através de um diálogo interdisciplinar integrado, coadjuvado pela utilização de estratégias de exploração reconstrutiva, que possibilitem o desenvolvimento autónomo da consciência moral e do pensamento lógico-matemático e que favoreçam a construção de aprendizagens significativas para as crianças/alunos.

A consecução deste relatório de estágio, e das práticas educativas que lhe serviram de base reflexiva, não beneficiou o processo de ensino aprendizagem das crianças, também nós sentimos que crescemos como pessoa e como profissionais de educação.

Ao longo dos estágios pedagógicos e no processo de elaboração deste relatório houve partilha de saberes, quer entre orientadores de estágio, quer entre educadores/docentes cooperantes, quer com as próprias crianças, e tomadas de decisão que nos fizeram sentir educadores/professores cidadãos com responsabilidade na comunidade escolar, quer para com a equipa educativa quer para com as crianças. Com a equipa educativa sentimos não só a obrigação de partilhar conhecimentos, aceitando as orientações e conselhos dos professores orientadores e outros membros mais experientes, como também de elaborar com esta equipa uma rede de análise reflexiva sobre a *práxis* educativa, que contribuísse para o nosso desenvolvimento pessoal e para a inovação das práticas educativas no contexto de sala de aula.

Com as crianças/alunos tivemos a preocupação, e focamo-nos no seu processo de ensino-aprendizagem, atendendo às características das crianças/alunos, bem como às suas necessidades e capacidades, tornando possível a concretização de outro dos objetivos deste projeto, centrado nas aprendizagens das crianças: desenvolvimento do seu raciocínio moral e do seu raciocínio lógico-matemático. Tal facto só foi possível a partir da escolha de atividades inovadoras que permitiam articular os dois tipos de raciocínios, ajustando a prática aos contextos em causa.

Quanto ao grupo de crianças da Educação Pré-Escolar abrangidas neste estágio, este necessitava desenvolver competências morais, como o respeito pelo outro e por si mesmo. Este era também um grupo com elementos muito ativos e que perturbavam, por vezes, o bom ambiente da sala, impedindo que se desenvolvessem algumas atividades, principalmente se essas fossem em grande grupo. Neste sentido, cabia ao educador trabalhar com as crianças com o objetivo de que estas refletissem sobre o seu comportamento, criando espaço para promover uma educação para a cidadania naquele

grupo, nunca esquecendo que cada criança era única, com ritmos de aprendizagens diferentes e com histórias de vida também singulares.

No que respeita a questões comportamentais, no início das nossas intervenções, por vezes, era evidente a dificuldade que sentíamos em conseguir controlar o grupo. No entanto, com o decorrer do estágio, essa dificuldade foi sendo ultrapassada, a partir da diversificação das estratégias utilizadas, com as quais as crianças iam adquirindo competências morais que lhes permitiam respeitar os colegas e os adultos. E ainda em conseguir controlar o seu comportamento, fazendo com que elas se mostrassem mais preparadas e interessadas em participarem, por exemplo, em atividades em grande grupo. Ainda nesta ordem de ideias, verificámos melhorias ao nível de uma maior consciência e interiorização de regras por parte das crianças, uma vez que algumas delas tinham grandes dificuldades em respeitar as normas da sala.

Com as atividades implementadas com as crianças, estas evidenciaram melhorias na sua autonomia, pois este era um grupo com crianças ainda pouco autónomas. Quanto à justificação das temáticas, no que respeita à capacidade argumentativa, notámos um desenvolvimento gradual neste nível, mais precisamente, na capacidade de cada criança justificar as suas opções e os seus pontos de vista. Na nossa ótica, seria importante dar continuidade ao trabalho realizado, abrindo portas para que, no futuro, se retomasse a este grupo de crianças e, se verifica-se eventuais alterações que poderiam ter ocorrido nas suas competências a este nível.

Através da prática desenvolvida, verificamos também uma mudança no raciocínio lógico-matemático das crianças. Por exemplo, a partir do conto de uma história, no qual as crianças apresentavam uma maior sequencialidade e organização das ideias, o que permitia constatar uma evolução no desenvolvimento dos raciocínios que construam.

O grupo com o qual trabalhámos no 1.º Ciclo do Ensino Básico era muito semelhante ao anterior no que concerne a problemas relacionados com a cidadania. Neste sentido, o trabalho a desenvolver foi, em traços gerais, semelhante ao anterior, tendo sido considerada a faixa etária dos alunos, adaptando-se o trabalho e as atividades às características da turma.

No final verificamos que quanto mais próximas das realidades dos alunos são as atividades, mais estes conseguem transportar os conhecimentos adquiridos para aplicá-los na prática, tendo em conta as situações.

Outra das mudanças evidenciadas, a partir das práticas, recaiu sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico e moral dos alunos, uma vez que estes se mostraram

muito mais capazes de argumentar os seus pontos de vista, e justificar as suas opções, evidenciando uma postura muito mais autónoma e reflexiva. Quando são criados momentos propícios à partilha de ideias, nos quais os alunos podem ser ouvidos, estes mostram-se muito mais motivados em participar nas atividades. Por exemplo, após terem experimentado situações de debate, os alunos para além de mostrarem gosto por este tipo de atividade, passaram também a compreender que só através de uma participação ativa é que conseguiam defender as suas ideias e as suas escolhas, apresentando argumentos mais lógicos e coerentes.

Importa referir que no final das intervenções, os alunos apresentaram, com maior rigor, um sentido de responsabilidade no que concerne a questões de cidadania, por exemplo, na compreensão da importância de melhorarem o seu comportamento, bem como as suas atitudes, com o intuito de garantirem o bom funcionamento da sala de aula. A alteração no comportamento inadequado de alguns dos alunos foi, sem dúvida, uma das maiores conquistas de todo este processo.

Uma situação peculiar neste contexto de estágio prende-se com o facto de no momento em que realizámos a observação da turma, quase todos os alunos terem referido que não gostavam da área da matemática. No entanto, grande parte do trabalho desenvolvido com a turma englobou, de forma indireta, questões matemáticas, tendo como finalidade o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Na realidade, os alunos exploraram esta área do saber mostrando-se sempre empenhados e participativos nas atividades. Esta situação foi, em grande parte, possível porque muitas das atividades realizadas estavam relacionadas com o quotidiano, vivências e experiências dos alunos, demonstrando deste modo que, quanto mais perto da realidade do aluno se desenvolve um trabalho, mais ele se motiva e se mostra interessado em querer participar. A escolha de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado nas necessidades e interesses das crianças também lhes permitiu esbater o preconceito de que a matemática é difícil e de que é a disciplina da qual não se deve ou pode gostar.

No decorrer da elaboração deste relatório de estágio, surgiram algumas limitações e dificuldades. No que concerne ao trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Pré-Escolar, uma das grandes dificuldades prendeu-se com o facto de o grupo apresentar uma discrepância quanto ao nível de desenvolvimento moral, comportamento e aquisição de regras entre as crianças, uma vez que algumas destas já frequentavam a educação pré-escolar há pelo menos um ano, enquanto que outras estavam a frequentar pela primeira vez este nível de ensino. Neste sentido, eram evidentes diferenças em relação à

autonomia, à participação, à aquisição de regras e rotinas entre as crianças. A nossa abordagem face a este problema foi a de procurar incentivar e orientar as crianças com maiores dificuldades, estimulando-as e ajustando a prática pedagógica a cada situação, sempre em benefício das aprendizagens das crianças.

Quanto à experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o desafio prendeu-se com o facto de haver alunos com características desafiadoras, característico daquela faixa etária, e que estavam, constantemente, a tentar perturbar o bom funcionamento da sala e a levar ao limite as reações e atitudes da docente. Deste modo, optou-se por adaptar a prática educativa, elegendo atividades que, em simultâneo, estimulassem a participação ativa dos alunos, de modo a que estes se sentissem interessados e focados nos conteúdos que estavam a ser explorados e que ainda minimizassem as oportunidades para que houvesse perturbações no ambiente da sala de aula. Outra das dificuldades sentidas baseou-se na preocupação com o extenso currículo destinado aos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, simultaneamente, preparar os alunos para a realização das provas de fim de ciclo. Desde o primeiro dia da nossa entrada naquela sala, a docente cooperante deixou claro que os alunos nunca poderiam sair prejudicados com a nossa intervenção e que tal questão deveria ser sempre a nossa prioridade. Neste sentido, a nossa postura foi a de encarar tal situação como uma grande preparação para a nossa vida futura, ter sempre em conta os conselhos e as ideias dadas pela cooperante para rentabilizar sempre a nossa prática, articulando o mais possível o nosso trabalho com o da docente cooperante, a fim de potenciar nos alunos experiências de aprendizagens significativas.

Outra das limitações sentidas baseou-se no facto de alguns dos elementos da amostra do estudo, inicialmente, não se terem predisposto a quererem responder ao inquérito, referindo que já se sentem um pouco cansados deste tipo de instrumento de recolha de dados. Neste sentido, seria interessante em trabalhos futuros desta natureza, pensar em outras formas de obter dados e informações, de modo a motivar a participação dos intervenientes.

Por último, salienta-se a dificuldade em encontrar bibliografia específica e atualizada para a concretização deste trabalho, principalmente relacionada com o domínio da argumentação, em grande parte por esta não ser uma temática ainda muito explorada pelos investigadores dos nossos dias.

Em suma, o presente relatório de estágio apresenta-se como uma prova de que a sociedade globalizada do século XXI precisa, cada vez mais, de ser capaz de formar cidadãos críticos perante a sua própria sociedade, capazes de expressar as suas ideias e

pontos de vista, de modo organizado, contextualizado, com reflexos numa ação mais ativa e participativa.

O cidadão do século XXI necessita de desenvolver, na escola, competências que o auxiliem a reconhecer-se como membro integrante e ativo na sua sociedade e como um ser dotado de direitos e deveres que deve cumprir. Ou seja, ele tem de se assumir como um ser responsável, não só por si, como pela sociedade envolvente. Assim sendo, à educação para a cidadania deve estar indubitavelmente associados valores, que potenciem o desenvolvimento das crianças e jovens como identidades únicas que pertencem, dialogam e interagem na sociedade.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2002). *Dialogue and learning in mathematics education. Intention, reflection, critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Paris : Nathan.
- Andrews, R., Hertzberg, F. (2003). *Introduction: Special issue on argumentation in education*.
- Andriessen, J.; Baker, M.; Suthers, D. (Eds.). *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Dordrecht: Kluwer.
- Anscombre, J.-C e Ducrot, O. (1988). *L'argumentation dans la langue*. Liège-Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.
- Antão, J. A. S. (1993). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Aristóteles (2006) *Retórica*. 3.^a ed.. In Pa F. Alberto e A. do N. Pena. *Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Aristóteles (2007) *Tópicos*. Tradução, introdução e notas de José Segurado e Campos, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In: N. M Mirza, A-N Perret-Clermont, (Eds.). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices* (pp. 127-144). Dordrecht: Springer.
- Balacheff, N. (1999). *Is argumentation an obstacle? Invitation to a debate...* *International Newsletter on the Teaching and Learning of Mathematical Proof*. Acedido a 11 de agosto de 2016 em <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contentstorage01/>.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Barbosa, M (2006). *Educação e Cidadania Renovação da Pedagogia*. Amarante: Agora.
- Beane, J. A. (1990). *Affect in the curriculum. Towards democracy, dignity and diversity*. New York: Teachers Collage, Columbia University.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press,
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). *The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of pre-adolescents*. Child Development.
- Boas, F. (2010). *Antropologia cultural*. Trad. Celso de Castro. 6ª ed. Rio de Janeiro.
- Boavida, A. M. (2005). A argumentação na aula de matemática: Olhares sobre o trabalho do professor. In A. M. Boavida, C. Delgado, F. Mendes, J. Brocardo, J. Torres, J. Duarte & T. O. Duarte, *Atas XVI SIEM*. (pp. 13–43). Évora: APM.
- Boavida, A. M., Gomes, A., & Machado, S. (2002). Argumentação na aula de Matemática. In *Olhares sobre um projeto de investigação colaborativa. Educação e Matemática* (pp. 18–26).
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência matemática no Ensino Básico. Programa de formação contínua em Matemática para professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boavida, A. M., Silva, M., & Fonseca, P. (2009). Pequenos investigadores matemáticos. Do pensamento à comunicação e da comunicação ao pensamento. In A. M. Boavida (Org.). *Educação e Matemática* (pp. 2–10).
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boole, G. (1947). *An investigation of the laws of thought*. New York: Dover.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. R. Weinert Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum

- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Campos, B. P., (1989). *Questões de política educativa*. Porto: Asa.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B. P. (1990). *O Psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos*. In B. P Campos (pp. 83-90). *Cadernos de Consulta Psicológica*.
- Campos, B. P., Costa, M. E. & Menezes, L. (1993). *A dimensão social da educação psicológica deliberada*. *Cadernos de Consulta Psicológica*.
- Candido, C. C., Matheus, A. R. (2013). *A Matemática e o desenvolvimento do raciocínio lógico*. USP.
- Cardoso, C. M. *Fundamentos para Educação na Diversidade*. (2009). In. E. A Maranhã.; M.R.S. Moraes (Orgs). *Introdução Conceitual para Educação na Diversidade e Cidadania*. Coleção UNESP - SECAD- UAB. São Paulo: UNESP.
- Carvalho, C., Sousa, F., Pintassilgo, J. (Org.) (2005). *A Educação para a Cidadania, como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Castro, M. F. P. de. (1992). *Aprendendo a argumentar*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Clark, D. B.; Sampson, v; Weinberger, A.; Erkens, G. (2007). *Educational Psychological*.
- Coimbra, J. L. (1991 a). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e acção interpessoal*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Costa, A. (2001). *Aprendizagem por mudança conceptual em Biologia – Um estudo sobre o conceito de sistema de regulação com alunos do 11º ano de Ensino Secundário*”. Tese de doutoramento apresentada na Universidade do Minho, Portugal.
- Cunha, T. C. (2004). *Argumentação e crítica*. Coimbra: Minerva Coimbra.

- Cury, P. de C. (2011). *Linguagem dirigida à criança pequena: a argumentação em foco*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP.
- Davydov, V. (1995). *The influence of L. S. Vygotsky on education – Theory, research, and practice*. American Educational: Research Association.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Delors, J. (Coord.) (1997). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (Coord.). (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. 9ª Ed. Porto: Asa
- De Chiaro, S. Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. In S. Leitão *Psicologia: Reflexão e Crítica* (pp. 350-357).
- De Morgan, A. (1847). *Formal logic: or the calculus of inference, necessary and probable*. London.
- Dewey, J. (1973). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Diaz-Aguado, M. J. (1992). Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerancia a la diversidad y la igualdad de oportunidades. In *formação pessoal e social* (p. 53-76). Porto: SPCE.
- D’Ottaviano, Í. M. L., Feitosa, H. A. (2003). Sobre a história da lógica, a lógica clássica e o surgimento das lógicas não-clássicas. In D’Ottaviano, Í. *V Seminário Nacional de História da Matemática*. Rio Claro: UNESP.
- Douek, N. (2005). Communication in the mathematics classroom. Argumentation and development mathematical knowledge. In A. Chronaki & I. M. Christiansen (Eds.), *Challenging Perspectives on Mathematics Classroom Communication* (pp. 145–172). USA: IAP.
- Ducrot, O. et al. (1980a). *Les mots du discours*. Paris: Les Editions de Minuit.

- Ducrot, O. (1980b). *Les échelles argumentatives*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Duval, R. (1999). *Questioning argumentation*. *International newsletter on the teaching and learning of mathematical proof*. Acedido a 11 de agosto de 2016 em <http://www.lettredelapreuve.it/OldPreuve/Newsletter/991112Theme/991112ThemeU.htm>.
- Erduran, S.; Jiménez-Aleixandre, M. P. (Eds.). (2007). *Argumentation in Science Education: Perspectives from classroom-based research*. Dordrecht: Springer.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. T. (2000). *O estado na construção da cidadania em sociedades de exclusão*. In J. M. Leite Viegas & E. C. Dias (org.). *Cidadania, Integração, Globalização*. Lisboa: Celta Editora.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Fornero, L. I. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In: M Zabalza, *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Frege, G. (1977) *Begriffsschrift: eine der arithmetischen nach gebildete Formelsprache des reinen Denkens*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP,
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gimeno, J. S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Golder, C.; Pouit, D. (1999). For a debate to take place the topic must be debatable. Developmental evolution of the negotiation and debatability of arguments. In J. Andriessen.; P. Collier (Eds.). *Foundations of Argumentative text processing*

- (pp. 137-148). Vol. 5. Amsterdam: Amsterdam University Press Studies in writing
- Grácio, R. (1992). *Nova retórica e tradição filosófica*. Caderno de Filosofias: Argumentação, Retórica, Racionalidades
- Groarke, L. (2004). *Lógica informal*. In Edward. Zalta (ed.) *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hopson, B. & Scally, M. 1981). *Lifeskills teaching*. London: McGraw-Hill.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Jäger, S. (2001). *Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis*. In: R.Wodak,; M.Meyer, (Eds.). *Methods of critical discourse analysis* (pp. 32-62). London: Sage.
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Riga : Johanen Friedrich Hartknoch.
- Kant, I. (1987). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: J. Vrin.
- Kluckhohn, C. (1965). *Antropología*. México: FCE.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization. In A. D.Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.) *Moral Education: Theory and application*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Krummheuer, G. (1995). *The ethnography of argumentation*. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction Classroom cultures* (pp. 229-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument In knowledge building. *Human Development*, (pp. 332-360).

- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (pp. 454-462).
- Leitão, S. (2008a). Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In A Del Ré; S.Fernández, (Orgs.). *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso* (pp. 35-60). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Leitão, S. (2008b) La dimensión epistémica de la argumentación. In E Kronmüller,.; C. Cornejo, (Eds.). *La pregunta por; la mente: aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 89-119). Santiago de Chile: JCSaéz Editor.
- Leitão, S. (2009). *Arguing and learning*. In C Lightfoot,; M Lyra,.(Eds.). *Challenges and strategies for studying human development - cultural contexts* (pp. 221-251). Rome: Firera & Liuzzo Group.
- Leitão, S., Banks-Leite, L. (2006). Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: A.DEL RÉ (Org.): *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística* (pp. 45-62). São Paulo: Contexto.
- Lickona , T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona , T. (1993).The return of character education. *Educational Leadership* (p. 6-11).
- LIONS-TACADE (1994). *Skills for life. Cor manual*. Greater Manchester: TACADE.
- Lopes, A.C.M. (1997). *A argumentação: uma área de investigação pluridisciplinar*. Separata da Revista Portuguesa de Filologia, (p.157-175). vol. XXI, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Lüdke, M; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcia, J. (1991). Counseling and psychoterapy from a developmental perspective. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: ICPED iLouvain-La-Neuve: Academia.
- Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – Objetivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora.

- Marques, C. M. G. H. C. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Tese de Doutoramento: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Marques, M. A. (2005). *Debate, argumentação e organização enunciativa*. In Comunicação e Sociedade vol.
- Martins, R. M. S. F. (2004). *Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, E.O. (2008). Ser e Significar: uma dimensão educativa. In E. Medeiros (Org.), *Itinerários de Filosofia da Educação* (pp. 50-14). Gabinete de Filosofia da Educação/ Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA.
- Menezes, I. (1993). *A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica*. Inovação.
- Merriam, S. B. A. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DEB.
- Mirza, N. M.;Perret-Clermünt,A-N. (Eds.). (2009). *Argumentation and Education: Theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morujão, A. F. (S.D). *Logo: Enciclopédia Luso-brasileira de Filosofia*. Editorial Verbo.
- Niza, S. (1998). *A organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, Lisboa: IIE.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: ASA Editores.

- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*.
- Oléron, P. (S/D) *A argumentação*. Trad. de Cascais Franco, Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Pedemonte, B. (2002). *Etude didactique et des rapports cognitive de l'argumentação et de la démonstration dans l'apprentissage des mathématiques*. Tese de Doutorado. Grenoble I: Université Joseph Fourier.
- Pereira, A. (2004). *SPSS – Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation*. 6.^a édition, Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S., & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA, 1.^a edição.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Editions du Seuil.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation*. Paris: PUF.
- Ponte, J. P., Boavida, A., Graça, M., & Abrantes, P. (1997). *Didática da Matemática. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Power, F. C., Iggins, A., Kohlberg, L. & Berkowitz, M. (1989). Individual moral development as an outcome of democratic schooling. In *Lawrence Kolberg's approach to moral education* (p. 266-297). New York: Columbia University Press.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teoria e prática*. Porto: Edições Asa.

- Ramalho, G., (coord). (2002). PISA 2000 — *Conceitos fundamentais em jogo na avaliação de literacia matemática e competências dos alunos portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação/Gave.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge M. A.: Cambridge University Press.
- Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70
- Robrieux, J.-J. (2000). *Rhétorique et argumentation*. 2 édition revue et augmentée. Paris: Nathan.
- Rousseau, J.-J. (1989). *O contrato social*. Lisboa: Europa-América. In L. P.
- Rousseau, J.-J. (1999). *Emílio ou da Educação*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Ryan (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*.
- Ryan, K. (1989). In defense of character education. In Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (p. 3-17). Berkeley.: McCutchan Publishing Corporation.
- Santos, M. (2005). *Formação Cívica no Ensino Básico. Contributos para uma análise da prática lectiva*. Porto: ASA Editores.
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Ediciones Barcanova.
- Schiffrin, D. (1994). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. In N. M Mirza,.; A-N Perret-Clermünt, (Eds.), *Argumentation and education: theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer (p. 91-126).
- Shand, J. (2000). *Rationale*. In Routledge, *Arguing Well*, Londres.
- Silver, E. A., & Smith, M. S. (1996). Building discourse communities in mathematics classroom: A worthwhile but challenging journey. In P. C. Elliott & M. J. Kenney (Eds.), *Communication in Mathematics, k-12 and beyond* (pp. 20–28). USA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sprinthall, N. A. (1980). Psychology for secondary schools: The saber-tooth curriculum revisited? *American Psychologist*.
- Sprinthall, N. A. (1991). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 33-38). Porto: ICPED e Academia.
- Spodek, B. & Saracho (1998). *Ensino Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Stein, N. L.; Miller, C. A. (1993). The development of memory and reasoning skills in argumentative contexts: Evaluating, explaining, and generating evidence. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 285-325). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Sultana, R. G. (1992). *Personal and social education. Curriculum innovation and school bureaucracies In Malta. British Journal of Guidance and Counselling* (p. 164-185).
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Meta: Avaliação, vol. 4, n. 11. Rio de Janeiro.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: CUP.
- Tylor, E. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray.
- Unesco (2000). *O direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida*. Rio Tinto: Edições Asa.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht: Foris Publications.
- Vieira, A. J. (2011). *Condutas argumentativas na fala infantil: Um olhar sobre a constituição da subjetividade*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S.; Leontiev, A. N.; Luria, A. R. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.
- Walberg, H. J. & Wynne, E. A. (1989). Character education: Toward a preliminary consensus. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (pp. 3-17). Berkeley, C. A.: *McCutchan Publishing Corporation*.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. & Sivo, P. (1989). *A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs*. In L. A. Bond & B. F. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, C. A.: Sage Publications, Inc.
- Weston, A. (1996), *A arte de argumentar*. Trad de Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva.
- Whitenack, J., & Yackel, E. (2008). Construindo argumentações matemáticas nos primeiros anos: A importância de explicar e justificar ideias.
- Yackel, E., & Hanna, G. (2003). *Reasoning and proof*. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 227- 236). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação e outros documentos consultados:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, n.º 46/86, de 16 de Outubro

**Conceções e Práticas Curriculares de Educação para a Cidadania através do
desenvolvimento Lógico-matemático**

Cidadania

Quanto à finalidade:

- Finalidade instrutiva;
- Finalidade desenvolvimental.

Quanto à intencionalidade:

- Organização intencional específica e clara através de decisões estratégicas – atividades sistemáticas planificadas e avaliadas;
- Organização espontânea e aberta através de decisões decorrentes da prática do dia-a-dia ou de atividades relacionadas com festividades e acontecimentos.

Cidadania e Lógica-matemática

Quanto à abordagem:

- Abordagem disciplinar (área curricular própria com conteúdos, estratégias e avaliação específica);
- Abordagem interdisciplinar (através de conteúdos e temas abordados em diferentes áreas curriculares);
- Abordagem transdisciplinar (através de projetos integrados para os quais contribuem todas as áreas disciplinares).

Quanto à organização do processo educativo da Cidadania/lógica-matemática:

- Trabalha;
- Não trabalha;
- Estratégias instrutiva-informativas;
- Estratégias de exploração-reconstrutiva.

Anexo B – Questionário



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

O presente questionário insere-se num estudo incorporado no projeto de relatório de estágio com o tema *O lugar da argumentação na Educação para a Cidadania no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este questionário pretende-se compreender como é que os educadores e os professores perspetivam a relação entre a cidadania e a lógico-matemática e como é que concebem a sua prática pedagógica neste domínio. As respostas são anónimas e confidenciais. Agradeço, desde já, a sua participação e colaboração.

1.ª Parte:

1- Dados biográficos

1.2 - Idade _____

1.3 - Sexo

Feminino Masculino

1.4 - Habilitações académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

1.5 - Nível de ensino em que exerce as suas funções

Educação de Infância 1.º Ciclo

1.6 - Anos de Serviço _____

2.ª Parte:

1. Indique a sua concordância com os seguintes elementos enquanto definição de Educação para a Cidadania.

	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo
		totalmente		totalmente
O desenvolvimento de valores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O desenvolvimento da consciência moral e autónoma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A transmissão de regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A preparação da criança para a sua inserção na sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Considera a Educação para a Cidadania como parte integrante das duas competências como educador/professor?

Sim Não

2.1. Se respondeu afirmativamente indique situações educativo-pedagógicas em que isso é visível.

3. Planifica o seu trabalho no âmbito da Educação para a Cidadania?

Sim Não

3.1. Caso tenha respondido afirmativamente, no âmbito da sua lecionação, articula a Educação para a Cidadania de forma interdisciplinar?

Sim Não

3.2. Se a sua resposta anterior foi afirmativa, como faz essa articulação?

- Com a Matemática
- Com o Estudo do Meio
- Com o Português
- Com as Expressões
- Com todas as áreas

4. Na sua prática pedagógica, articula a educação para a cidadania com o domínio lógico-matemático?

Sim Não

4.1. Se a sua resposta anterior foi afirmativa, com que regularidade faz essa articulação?

- Uma vez por semana
- Duas a quatro vezes por semana
- Todos os dias

4.2. Caso realize essa articulação, quais são os conteúdos que privilegia?

4.3. Com que frequência utiliza as seguintes estratégias para a concretização dessa articulação?

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
Resolução de conflitos/problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolução de conflitos/problemas contextualizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treino de competências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmissão direta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dilemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perguntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas matemáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas matemáticos contextualizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quais? _____				

5. No domínio da matemática, planifica o seu trabalho no âmbito do desenvolvimento da capacidade de argumentação dos seus alunos?

Sim Não

5.1. Se a sua resposta anterior foi afirmativa, indique exemplos de atividades em que tenha promovido o desenvolvimento da argumentação dos seus alunos.

Agradeço a sua colaboração
Maria João Andrade

Anexo C - Quadros de dados

Quadro I - Finalidades da Educação para a Cidadania

Objetivos da Educação para a Cidadania:		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Finalidade Desenvolvidor	O desenvolvimento de valores.	1	0	5	16
	O desenvolvimento da consciência moral e autónoma.	1	0	6	15
Finalidade Instrutiva	A transmissão de regras.	1	0	9	12
	A preparação da criança para a sua inserção na sociedade.	1	0	6	15

Quadro II - Intencionalidade na Educação para a Cidadania - Conceções

Planifica o seu trabalho no âmbito da Educação para a Cidadania?	Sim	Não
		22

Quadro III - Intencionalidade na Educação para a Cidadania - Prática

Concebe a sua prática de Educação para a Cidadania de uma forma:	Intencional	Espontânea	Não responde
		10	8

Quadro IV - Abordagem curricular utilizada na Educação para a Cidadania - Conceção

Articula a Educação para a cidadania de forma interdisciplinar?	Sim	Não
		22

Quadro V - Abordagem curricular interdisciplinar utilizada na Educação para a Cidadania
– Prática

Com que áreas articula a Educação para a Cidadania?	Matemática	Estudo do Meio	Português	Expressões	Todas as áreas
	0	5	3	4	16

Quadro VI - Abordagem curricular interdisciplinar utilizada na Educação para a Cidadania
– Prática

Na sua prática educativa executa a articulação entre a Educação para a Cidadania e o domínio lógico-matemático?	Sim	Não
	15	7

Quadro VII – Com que regularidade articula a Educação para a Cidadania com o domínio lógico-matemático

Na sua prática educativa, com que regularidade faz a articulação entre a Educação para a Cidadania e o domínio lógico-matemático?	Uma vez por semana	Duas a quatro vezes por semana	Todos os dias	Não responde
	0	10	5	7

Quadro VIII - Desenvolvimento da capacidade de argumentação

Trabalha no âmbito do desenvolvimento da capacidade de argumentação dos seus alunos?	Sim	Não
	17	7

Quadro IV - Estratégias de Exploração Reconstrutivas e Estratégias Informativo Instrutivas utilizadas no desenvolvimento da educação para a cidadania e capacidade de argumentação – Práticas

Na sua prática educativa recorre a que tipo de estratégias para a articulação da Educação para a Cidadania com o domínio lógico-matemático:		Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre	Não responde
Exploração reconstrutiva	Resolução de conflitos/problemas	1	1	4	12	4
	Resolução de conflitos/ Problemas contextualizados	0	1	9	7	5
	Dilemas	0	2	11	4	5
	Problemas matemáticos contextualizados	0	1	6	7	8
	Histórias	0	1	8	8	5
	Jogos	0	3	6	5	8
Informativo Instrutivas	Treino de competências	0	3	9	5	5
	Transmissão Direta	0	4	9	3	6
	Perguntas	0	1	13	4	4
	Problemas matemáticos	0	1	6	7	8

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal