

O Consumismo e o Empreendedorismo na Educação para a Cidadania no contexto Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Júlia Pereira Melo

Mestrado em

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



Ponta Delgada
[2021]

O Consumismo e o Empreendedorismo na Educação para a Cidadania no contexto Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

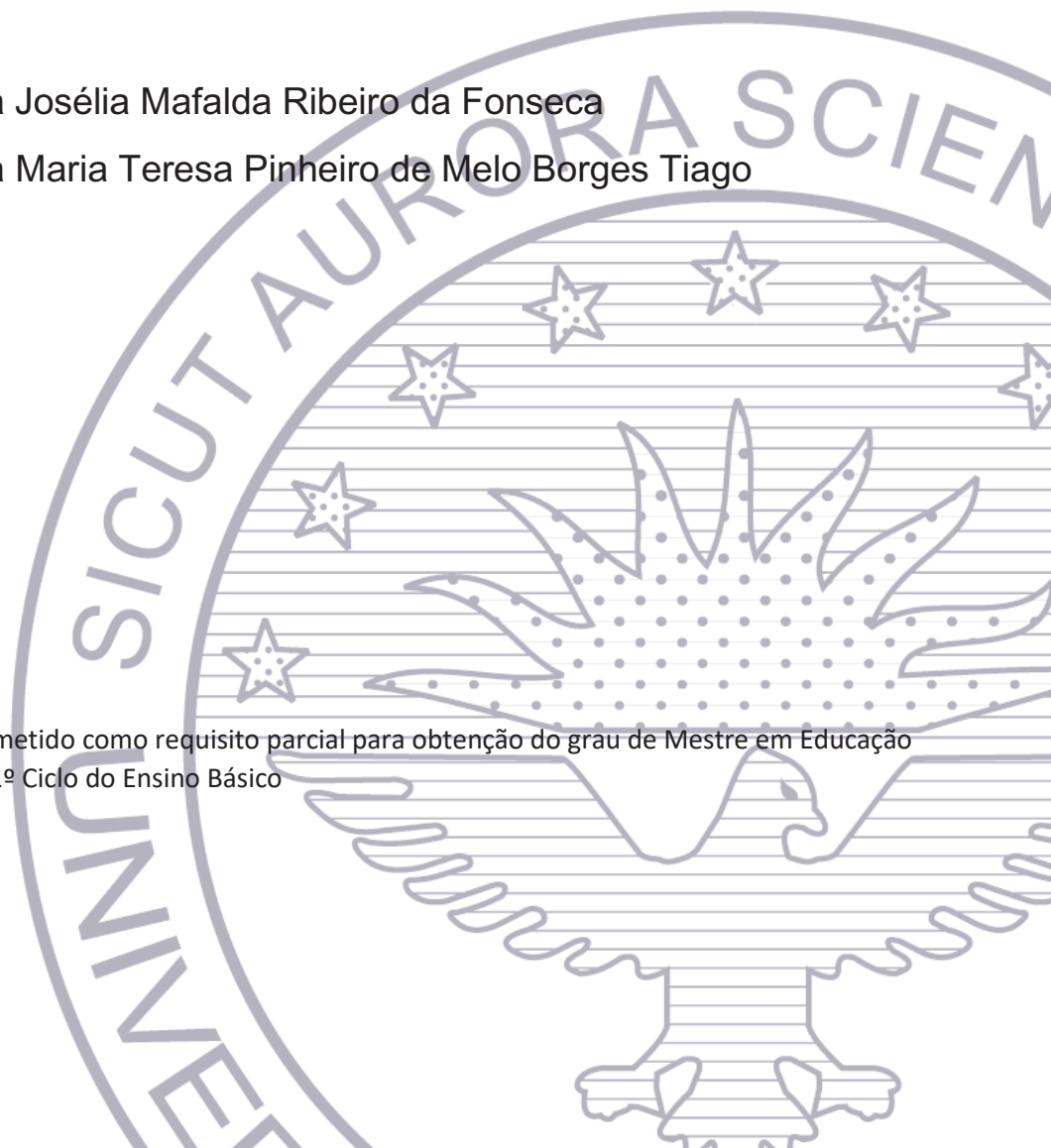
Júlia Pereira Melo

Orientadoras

Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Professora Doutora Maria Teresa Pinheiro de Melo Borges Tiago

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



Agradecimentos

Este Relatório foi fruto de um longo percurso académico por onde passaram muitos intervenientes e onde se partilharam diversos momentos.

Por isso e por muito mais tenho de expressar a minha gratidão pela oportunidade de concretizar um antigo sonho.

Em primeiro lugar agradeço à minha família pelo apoio, incentivo, compreensão, encorajamento e pelo mais importante da vida: o amor incondicional!

Agradeço às Professoras Doutoradas Josélia Fonseca e Teresa Tiago pela paciência e dedicação com que acompanharam o meu percurso, por acreditarem em mim mesmo quando duvidei, pelas suas palavras de encorajamento que jamais esquecerei e, por tudo isto, me terem ensinado o que significa ser professora.

Agradeço aos docentes que fizeram parte do meu percurso académico, com especial apreço pelas orientadoras do Estágio Pedagógico I e II.

Agradeço às crianças, aos encarregados de educação, aos professores, aos educadores, às colegas de estágio e às auxiliares de educação que me permitiram trabalhar e com quem partilhei momentos e aprendizagens de vida inigualáveis e inesquecíveis.

Muitíssimo obrigada!

Resumo

Os primeiros anos escolares das crianças são críticos para o seu desenvolvimento social-emocional, cognitivo, físico e linguístico, em muito devido ao ritmo e à capacidade de absorção de conhecimentos. Conquanto, a educação oferecida neste período permite desenvolver uma matriz de valores e uma orientação para a ação, cujos resultados imediatos se traduzem no interesse multifacetado das crianças por áreas distintas da vivência em sociedade. Para tal é fundamental integrar novas abordagens educacionais. A educação para o consumismo e empreendedorismo social fazem parte de um conjunto de abordagens emergentes que procuram desenvolver nas crianças capacidades de decisão e promoção de soluções inovadoras para os problemas sociais.

Neste sentido, a prática pedagógica, Estágio Pedagógico I e II, desenvolvida apostou na formação de crianças e alunos conhecedores e conscientes da sua condição de consumidor e potencial empreendedor. Deste modo, foi explorada a realidade social, económica e ambiental, numa abordagem orientada para o aluno. Nesta perspetiva, o aluno é considerado agente e sujeito da sua aprendizagem, com vista a ativar valores que fomentam o surgimento de cidadãos ativos responsáveis, autónomos e solidários.

A recetividade dos alunos às diferentes atividades desenvolvidas neste projeto e a consolidação de conhecimentos obtida, atesta a relevância de se promoverem iniciativas desta natureza nos diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Educação, Cidadania, Valores, Consumismo, Empreendedorismo

Abstract

Children's early school years are critical to their social-emotional, cognitive, physical, and linguistic development, mainly due to the speed and ability to absorb knowledge. Although, the education offered in this period allows us to develop a matrix of values and an orientation towards action, whose immediate results translate into the multifaceted interest of children by different areas of society. For this, it is essential to integrate new educational approaches. Education for consumerism and social entrepreneurship are part of a set of emerging methods that seek to develop children's capacity to make decisions and promote innovative solutions to social problems.

In this sense, the pedagogical practice developed - Internship I and II- bet on forming children and students knowledgeable and aware of their consumer condition and entrepreneurial potential. To this end, the social, economic, and environmental reality was explored in a student-oriented approach. In this perspective, the student is considered an agent and subject of his learning to activate values that foster the emergence of responsible, autonomous, and supportive, active citizens.

Key-words: Education, Citizenship, Values, Consumerism, Entrepreneurship

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Índice de figuras	vi
Índice de quadros	vii
Índice de tabelas	viii
Índice de anexos	viii
Índice de siglas	viii
Introdução	1
1. Capítulo I – Educação e Cidadania	5
1.1. O papel da escola na educação contemporânea	5
1.2. Sentido(s) de Cidadania	6
1.2.1. Educar para a cidadania	10
1.2.2. A Educação para a Cidadania no currículo regional de Educação Básica	13
1.2.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	16
1.3. Educação para valores	17
1.3.1. Estratégias de educação para valores para o desenvolvimento moral da criança	19
1.3.2. Os valores da responsabilidade, da autonomia e da solidariedade	23
2. Capítulo II – Educação para o Consumo	30
2.1. Consumo vs consumismo: conceitos	30
2.2. Referencial de Educação do Consumidor	36
2.3. Que relevância tem a Educação para o Consumo para a Cidadania?.....	40
3. Capítulo III – Educação para o Empreendedorismo	42
3.1. Conceito de empreendedorismo	42
3.2. Educação para o empreendedorismo: o que é e como explorar na sala de aula	45

3.3. Empreendedorismo e Educação para a Cidadania: que relação?	48
4. Capítulo IV – Metodologias do Projeto	51
4.1. Objetivos do Relatório	51
4.2. Metodologias	52
5. Capítulo V – Caracterização dos contextos do Estágio Pedagógico I e II	55
5.1. Educação Pré-Escolar	55
5.1.1. Caracterização do meio	55
5.1.2. Caracterização da escola	56
5.1.3. Caracterização da sala e de rotinas de aula	56
5.1.4. Caracterização da turma	58
5.2. Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	60
5.2.1. Caracterização da escola	60
5.2.2. Caracterização da sala e de rotinas de aula	60
5.2.3. Caracterização da turma	61
6. Capítulo VI – Reflexão sobre a ação pedagógica no contexto de estágio pedagógico	65
6.1. Educação Pré-Escolar	65
6.1.1. “Os Dois Passarinhos”	67
6.1.2. “Os Monstros do Consumo”	73
6.1.3. Oficina: instrumentos musicais solidários	75
6.2. 1º Ciclo do Ensino Básico	78
6.2.1. Jogo do Monopólio do Consumo	80
6.2.2. Feira do Empreendedorismo	90
7. Capítulo VII – Análise do impacto da ação pedagógica acerca do consumismo e empreendedorismo antes e depois do estágio pedagógico	94
7.1. Educação Pré-Escolar	94
7.2. 1º Ciclo do Ensino Básico	100
Conclusão	106
Referências	110

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico

Figura 2 – Áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar

Figura 3 – Narração do conto “Os Dois Passarinhos”

Figura 4 – Ficha de escolha de objetos que utiliza no dia-a-dia

Figura 5 – Tabela de conceitos: necessidade e desejo

Figura 6 – Conto adaptado “Os Monstros do Consumo”

Figura 7 – Entrega dos instrumentos musicais à Associação de Solidariedade Social

Figura 8 – Decoração das caixas no Jogo do Monopólio do Consumo

Figura 9 – Caixa de peças do Jogo do Monopólio do Consumo

Figura 10 – Exemplos do Jogo do Monopólio do Consumo

Figura 11 – Exposição dos trabalhos da Feira do Empreendedorismo

Figura 12 – Gráfico representativo dos objetos escolhidos pelas crianças

Índice de quadros

Quadro 1 – Áreas de conteúdo das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

Quadro 2 – Áreas de conteúdo das atividades desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 3 – Exemplo de respostas à questão “O que é que vocês usam durante o dia ou durante a noite?” no início e no final do Estágio Pedagógico I

Quadro 4 – Exemplo de respostas à questão “que outras coisas/ objetos usas na escola?” no início e no final do Estágio Pedagógico I

Quadro 5 – Exemplo de respostas à questão “que objetos usas em casa?” no início e no final do Estágio Pedagógico I

Quadro 6 – Exemplo de respostas à questão “O que fazes com o resto da embalagem?” no início e no final do Estágio Pedagógico I

Quadro 7 – Exemplo de respostas à questão “Explica por palavras tuas o que entendes por consumo” no final do Estágio Pedagógico II

Quadro 8 – Exemplo de respostas à questão “Explica por palavras tuas o que entendes por consumismo” no final do Estágio Pedagógico II

Quadro 9 – Exemplo de respostas à questão “Como achas que podes reduzir o consumismo?” no final do Estágio Pedagógico II

Quadro 10 – Exemplo de respostas à questão “Explica por palavras tuas o que entendes por empreendedorismo” no final do Estágio Pedagógico II

Quadro 11 – Exemplo de respostas à questão “Identifica o que é que fazes ou já fizeste para seres empreendedor” no final do Estágio Pedagógico II

Índice de tabelas

Tabela 1 – Escolhas de objetos por criança

Tabela 2 – Tabela 2 – Quantidade de respostas dadas positiva e negativamente às questões *já ouviste a palavra empreendedorismo? e sabes o que significa empreendedorismo?* no início e no final no Estágio Pedagógico II

Índice de anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista da Educação Pré-Escolar

Anexo 2 – Inquérito por questionário implementado no 1º CEB

Índice de siglas

DGE – Direção-Geral da Educação

FPS – Formação Pessoal e Social

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

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EC – Educação para o Consumo

REC - Referencial de Educação do Consumidor

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UNECA - Comissão Económica das Nações Unidas para a África

Introdução

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade dos Açores e surge como documento aglomerador do trabalho desenvolvido no Estágio Pedagógico I e II. Este Relatório também tem a finalidade de obtenção do grau de mestre que possibilita a docência nos níveis de ensino mencionados.

O tema que partilha o nome deste Relatório, *O Consumismo e o Empreendedorismo na Educação para a Cidadania no contexto Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, foi escolhido porque constatou-se que há um leque alargado de revisão de literatura científica e de documentos norteadores do Ministério da Educação acerca do mesmo, ainda que as orientações deste sejam muito gerais mas há, porém, uma escassez de Relatórios de Estágio e de aplicação real da temática e contextos de estágio ou de docência na sala de aula. Foi escolhido também num contexto de crescente consciência ambiental e de interesse pessoal por este tema, contexto esse que motiva que se reflita e investigue acerca dos valores e atitudes numa sociedade que levam ao desenvolvimento e consumo sustentáveis.

Para além disso, o pressuposto que consubstancia o nosso trabalho passa pelas características da sociedade global do século XXI que é marcada pelos seus avanços tecnológicos e científicos que, pela rapidez com que ocorrem, se manifestam nos hábitos de vida profissionais e pessoais marcados pela celeridade e pelos acontecimentos do *agora*. Consideramos que as sociedades contemporâneas, de um modo geral, atravessam uma crise de valores pelos hábitos de consumo e de estilo de vida que têm e que são reveladores de uma ausência de valores da cidadania.

Atendendo a que os valores éticos são os pilares de toda a sociedade e das relações interpessoais, perspectiva-se que a escola, instituição de educativa de excelência, possa ser uma solução para a referida crise de valores e, em consequência, dos problemas que dela advêm.

Uma vez que este Relatório trata de um tema tão intrinsecamente baseado em valores e atitudes entende-se por que motivo se insere no currículo educativo português através da Área de Formação Pessoal e Social, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, e na área curricular de Cidadania, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et. al. 2016, p.39) contemplam a educação para a cidadania como um processo transversal e integrado que visa a “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias”.

A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al.,2017) considera que as características das sociedades atuais e problemas globais contemporâneos justificam que a educação, mais do que nunca, forme cidadãos com competências e valores que os permitam compreender e conhecer o mundo que os rodeia, mas também de revolucioná-lo com vista ao desenvolvimento sustentável através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

A educação para o consumo e a educação para o empreendedorismo, por sua vez, estão intimamente ligados às sociedades contemporâneas como as conhecemos e, por isso, estão integradas na educação para a Cidadania na medida em que podem ser fontes de conhecimento e de solução de problemas tendo por base princípios e valores democráticos. A educação para o consumo é concebida como um meio de preparar a criança para ser um futuro cidadão ativo, informado, capaz de refletir e alterar os seus hábitos de consumo (Borges et. al.,2010). A educação para o empreendedorismo é perspectivada como um processo cujo fim é promover à criança uma aquisição de competências-chave que lhe permita ser ativa e capaz de encontrar soluções sustentáveis para problemas do presente e do futuro.

Este Relatório partiu, então, de um conjunto de objetivos com vista ao desenvolvimento da cidadania baseada numa educação para valores veiculada pelo desenvolvimento e aquisição de conhecimentos relativos ao consumismo e ao saber-fazer do empreendedorismo.

No que diz respeito à organização deste trabalho, O Relatório está estruturado em sete capítulos que aglomeram todo o trabalho desenvolvido desde o início do estágio pedagógico até ao seu final, desde a sua génese concetual à prática das atividades do tema.

Os primeiros três capítulos dizem respeito ao enquadramento teórico que suporta toda a prática pedagógica desenvolvido. Assim sendo, o capítulo I, *Educação e Cidadania*, dedica-se à exploração do papel da escola contemporânea, da evolução e dos sentidos de cidadania, do que se entende por educação para cidadania e de como o currículo desta garante a educação para a cidadania, nomeadamente através da análise do Decreto-Lei nº 55/ 2018 relativo à Autonomia e Flexibilidade Curricular no que concerne à Cidadania e Desenvolvimento e das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

O capítulo II, *Educação para o Consumo*, contempla os conceitos de consumo e consumismo numa evolução da sociedade consumista do século XVIII até ao século XXI, a relevância da educação para o consumo para a cidadania, explicitando de que forma se trabalham valores e conhecimentos conducentes à formação de cidadãos ativos, e, por fim, a contribuição dos temas do *Referencial de Educação do Consumidor* (Dias et al., 2019) orientadores da prática pedagógica dos professores e educadores acerca do tema do consumo.

O capítulo III, *Educação para o Empreendedorismo*, abrange o conceito de empreendedorismo na sua versão mais completa, o que se entende por educação para o empreendedorismo e como aplicá-lo na sala de aula e a relação entre o empreendedorismo e a educação para a cidadania.

No capítulo IV, *Metodologias do Projeto*, como o título indica, sumariza-se os objetivos que nos propomos atingir no início deste Relatório, quer os objetivos deste quer os objetivos centralizados nas aprendizagens das crianças. Elencam-se, também, as metodologias utilizadas para a recolha de dados da investigação feita junto das turmas do Estágio Pedagógico I e II.

O capítulo V, *Caracterização dos contextos do Estágio Pedagógico I e II*, reúne as caracterizações o meio, a escola, a sala e rotinas de aula e as crianças e alunos de ambos níveis de ensino com o objetivo principal de guiar e adequar as práticas pedagógicas às turmas por forma a potenciar as aprendizagens das mesmas, antes e durante o estágio pedagógico.

O capítulo VI, *Reflexão sobre a ação pedagógica no contexto de estágio pedagógico de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, refere-se à análise e reflexão das atividades pedagógicas relacionadas com a temática deste Relatório desenvolvidas durante o estágio pedagógico. Este capítulo reúne e apresenta as atividades escolhidas para o desenvolvimento do tema do Relatório, descreve a forma como foram aplicadas e explicita as finalidades de cada uma quer para a nossa temática quer relativamente a outras competências e domínios.

No capítulo VII, *Análise das conceções das crianças e alunos acerca do consumismo e empreendedorismo*, faz-se uma análise das respostas das turmas às entrevistas e ao questionário por inquérito. A partir daqui, avalia-se a evolução das conceções das turmas no que toca à aquisição de conhecimentos acerca do consumismo e empreendedorismo.

Por fim, faz-se uma conclusão geral do Relatório em que se refere os contributos do consumismo e do empreendedorismo no desenvolvimento da cidadania e evidencia-se a forma como a prática da temática do Relatório pressupõe um processo dinâmico de vários conceitos que vão desde o papel da escola contemporânea às definições de empreendedorismo.

Indicam-se também as referências bibliográficas necessárias ao enquadramento teórico de todo o trabalho.

Capítulo I – Educação e Cidadania

Tendo em conta a natureza deste relatório importa evidenciar os conceitos de escola, educação, cidadania e cidadania ativa e explicitar, igualmente, as relações intrínsecas entre si.

1.1-O papel da escola na educação contemporânea

A escola como espaço físico de formação do sistema educativo é o local onde se promovem “experiências cívicas e de relações afetivas e interpessoais significativas” (Nogueira, 2015, p. 9). No fundo, é a escola que concretiza e materializa os princípios e objetivos fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo Nacional de forma autónoma e adequada à realidade social, económica e geográfica em que se insere.

Para Fonseca (2011), a escola está no cerne do desenvolvimento pessoal e social pessoal, quer a nível europeu quer nacional. Essa centralidade justifica-se pelo facto de as idades compreendidas entre o Pré-Escolar e o Ensino Básico serem fundamentais para o “desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva et al., 2016, p.4) e para o início do progressivo desenvolvimento da criança/ aluno enquanto pessoa.

Não se pode, também, dissociar a escola dos contextos locais e globais em que está inserida pois o seu papel passa por preparar o aluno a integrar-se e ser capaz de viver na comunidade. Uma vez que os contextos locais e globais eles próprios também estão em constante mudança, capacitar o aluno para se adaptar a este e aos problemas e situações que podem surgir passa, portanto, pela responsabilidade da escola. Afonso (2005) alerta para a necessidade da educação para a cidadania na escola como resposta aos problemas de cariz pessoal, social, político, ambiental, entre outros.

Nesta vertente da centralização da escola no papel do desenvolvimento da criança, Nogueira (2015) acrescenta que a escola é um projeto da Humanidade, concebendo-a como palco principal da educação para a Cidadania.

Como instituição democrática que faz parte de um Estado de Direito, é uma organização onde ocorre o processo de socialização em que se trocam ideias, vivências, ideais, vontades, onde se estabelecem relações de amizade com os outros (Afonso, 2005). Neste sentido, cada membro da escola contribui com os seus interesses, gostos e objetivos que podem ou ser comuns ou não, mas que devem ser respeitados ao mesmo tempo que partilham de responsabilidades e deveres no funcionamento da instituição. Segundo Maria Rosa Afonso (2005), só nesta troca diária já se constrói e se vive cidadania. Assim,

esta autora faz a ligação natural entre a escola como espaço e instituição e a cidadania que já exploraremos na próxima secção.

Contudo este processo, por si só, é insuficiente pois não tem em conta a importância da intencionalidade de educar para a cidadania. Só nesta intencionalidade institucional é que se pode verdadeiramente afirmar que se educa para formar crianças e alunos responsáveis, solidários, autónomos que têm consciência de si como pessoa cidadã, do outro e do meio. Podemos afirmar que a intencionalidade é o ponto de viragem entre o ensino-aprendizagem puramente de conhecimentos para o ensino-aprendizagem contextualizado, discutido e refletido com e dos alunos de maneira que estes construam conhecimento sobre os seus gostos e opiniões, sobre as pessoas à sua volta com quem partilham relações e/ou espaços e sobre a sociedade em que se inserem.

É principalmente neste sentido que a escola deve promover oportunidades de ensino-aprendizagem orientadas pelos professores para que se construam não só aprendizagens, mas também a identidade dos jovens dentro dos valores, princípios, capacidades e atitudes de cidadania.

1.2 – Sentido(s) de Cidadania

Antes de explorarmos o conceito de educação para a Cidadania é relevante clarificar, primeiramente, as conceções mais contemporâneas do termo cidadania como um produto das evoluções conceptuais que foi assumindo ao longo dos séculos contextualizadas em diferentes ambientes sociais, políticos e culturais. Só a partir deste conceito contemporâneo de cidadania podemos aprofundar o significado da expressão e entender, concretamente, qual o sentido da expressão educar para a cidadania.

Na perspetiva de Maria Rosa Afonso (2005), a definição de cidadania determina a forma como se deve planear e desenvolver os conteúdos, que metodologias se devem adotar e que atividades devem ser realizadas. Pelo que se nos interessa debruçar sobre a ação educativa baseada na cidadania devemos ter em conta o próprio conceito.

O conceito de cidadania tem origem na Grécia Antiga e perdura até aos dias de hoje, apesar de várias ressignificações ao longo do tempo. Na sua conceção mais antiga, Aristóteles (Ética a Nicómaco, 2004) considerava a cidadania, a participação na vida da *pólis*, como um elemento fundante do próprio Homem, como uma forma de ele realizar o seu ser. Assim, o processo educativo para a cidadania visava a “formação moral do homem” (Fonseca, 2011, p. 104). Era necessário que ao Homem fossem transmitidos

valores que lhe permitissem orientar a vida na cidade-estado, que favorecessem o zelo pelo bem-comum na comunidade. De notar que a cidadania é, já nesta fase, um processo educativo pois visa o ensino e a aprendizagem como meio para os indivíduos do sexo masculino e de um determinado *status* social se tornarem cidadãos conhecedores, reflexivos e ativos.

Neste processo educativo está inerente um sentido de comunidade bastante acentuado e, portanto, de educação para cidadania. A Pandeia grega visava a formação da identidade e da consciência moral do Homem, no sentido de favorecer condições ao indivíduo que assegurassem o bem-comum e a felicidade da *pólis* (cidade-estado).

Na verdade, a educação na Grécia Antiga assumia uma dimensão antropológica, ética e política, na medida em que visava a construção do Homem novo.

O cariz humanista e fundante do conceito grego de cidadania perde-se no Império Romano, aqui a cidadania assume um carácter essencialmente jurídico-político. No Império Romano, o que importa reter sobre a contribuição do conceito de cidadania para este trabalho é a sua dimensão formativa no que toca à legislação e conjunto de normas sociais e responsabilidades. No fundo, educar para a cidadania significava inculcar um conjunto de regras que estabelecessem controlo sobre os membros do Império Romano numa vasta extensão territorial. O conceito de responsabilidade (pessoal e social) é interessante para refletir sobre a forma como se educa para a cidadania.

Enquanto que na Grécia Antiga o conceito de cidadania estava limitado à de cidadão (status exclusivo), na Idade Moderna a cidadania já abrange todos os membros da sua sociedade. Tendo em conta a política e soberania absolutista, para Nogueira e Silva et al., segundo Fonseca (2011), o Estado assume a responsabilidade de proteção dos seus membros em troca da submissão dos cidadãos. Nesta linha de pensamento, Hobbes (*Leviatã*, 1995) considera que a cidadania consiste num processo educativo de transmissão de valores. Isto reflete-se numa ausência de desenvolvimento e envolvimento do indivíduo enquanto pessoa na sua vida social e política.

Jean Jacques Rousseau (*Contrato Social*, 1978) considera que o contrato social entre uma sociedade e o seu Estado é um acordo mútuo em que o Estado assume a responsabilidade de proteção de todos os seus membros em troca de uma liberdade total ou individualista que a sociedade abdica livremente (Fonseca, 2011). Nesta troca o Homem ganha uma liberdade partilhada e respeitada entre todos os membros de uma comunidade. Este conceito de liberdade assemelha-se ao atual conceito na medida em que a liberdade é condicional, de forma a garantir que a liberdade de um indivíduo não colida

com a liberdade de outro indivíduo (Fonseca, 2011). Nesta concepção, cidadania é um meio de garantir que cada indivíduo tem direitos num contexto social.

A Revolução Francesa (1789), inspirada nos ideais de cidadania de Rousseau, contribuiu para a construção do conceito de cidadania como o conhecemos hoje juntamente com o próprio conceito de nação (ou país) na medida em que os direitos que o Estado garante aos seus membros já não dizem apenas respeito aos direitos políticos, mas também ao direito de cada pessoa se desenvolver na sua dimensão humana (Fonseca, 2011). Assim, o que este conceito de cidadania traz de diferente é a dimensão ética, recupera-se aqui o *ethos* anteriormente associado ao conceito de cidadão grego.

Fonseca (2011) acrescenta que um dos marcos históricos que contribuiu para a evolução concetual de cidadania foi a Segunda Guerra Mundial. Os crimes praticados contra um conjunto de pessoas como verdadeiros atos de desumanização fizeram a sociedade de meados do século XX refletir acerca do valor intrínseco do ser humano e deste como um ser social. Acrescenta-se ao conceito de cidadania uma dimensão solidária entre cidadãos que necessitam do outro para se formar na sua totalidade, quer individualmente quer socialmente. A diferença entre esta concepção e a de Rousseau assenta no facto de a concepção de cidadania deste filósofo assentar, sobretudo, na responsabilidade do Estado preservar e manter os direitos dos seus cidadãos. Ora, esta concepção não inclui ou não perspetiva os deveres de proteção entre os cidadãos, ou seja, de membros para membros, num esforço de continuidade de direitos comuns a todos que só serão mantidos se todos os membros se comprometerem individualmente, num ato solidário para com o outro. Por sua vez, este ato deve ser individual e coletivo, na medida em que se for apenas individual pode falhar por variar de indivíduo para indivíduo. Já se for coletivo, há um reconhecimento e responsabilidade gerais que garantem que os direitos de todos sejam mantidos plena e continuamente. Neste sentido, os membros de uma sociedade dispõem-se a partilhar de uma responsabilidade que é do Estado, mas que também lhes diz respeito.

Numa concepção mais contemporânea que é feita através dos contributos de conceito de cidadania passados referidos, e na linha do que concebe Medeiros (2010, p. 52), cidadania é “o conjunto de práticas individuais e cooperativas destinadas a concretizar a liberdade e autonomia de todos e cada um dos membros de uma sociedade e a criar entre eles relações justas e promotoras da vida das comunidades”. Assim, a educação para a cidadania deve ser perspetivada no sentido de promover o desenvolvimento da consciência moral que favorece a interação autónoma, solidária e responsável.

Neste seguimento, entende-se que a educação para a Cidadania tem como objetivo facultar à criança ferramentas como conhecimento, competências, valores e atitudes para que seja capaz de participar e refletir sobre as suas responsabilidades enquanto cidadão da sua comunidade (Nogueira, 2015) e, assim, tornando-se um cidadão ativo. Segundo Fonseca (2011, p. 5), a educação para a Cidadania vai para além disso, pois é “a compreensão da cidadania como um elemento constitutivo da sua identidade”.

Este aprendente, por conseguinte, tem de estar predisposto à responsabilidade pessoal e social pois, segundo Afonso (2005, p. 16) a cidadania “é uma construção, porque implica a ação empenhada do próprio, o exercício voluntário e consciente de competências ao longo da vida”. Nesta perspetiva, a cidadania assume assim a dimensão temporal.

Na discussão do conceito de cidadania, alguns autores como Adela Cortina (1999), Emanuel Medeiros (2010) e Josélia Fonseca (2011) trazem à discussão a expressão cidadania ativa como uma extensão mais específica do conceito de cidadania contemporânea. Emanuel Medeiros (2010) considera a expressão “exercício da cidadania” – que traduzimos como cidadania ativa reconfigurada – como uma prática em que o indivíduo se pode experienciar como alguém que tem direitos e deveres e que desta forma se permite ser pessoalmente e socialmente. Nesta conceção, cidadania ativa remete-se para a *práxis*, ou seja, para a ação. No caso da cidadania ativa, a ação referida tem um fim em vista, nomeadamente o de praticar no dia-a-dia os seus direitos e deveres como cidadão, por exemplo o direito à liberdade ou o direito ao trabalho e o dever de fazer escolhas que possibilitem ou deem continuidade de uma vida de qualidade para si e para o outro. Através desta ação é que o Homem vive a sua autenticidade num meio específico, a sua comunidade.

Na conceção de Fonseca (2011, p. 115), cidadania ativa consiste num “processo dinâmico de actividade do cidadão no seio da sua comunidade”. Esta cidadania também tem por base uma ideia de ação, especificando que nesta ação o cidadão usa das suas capacidades de observação e de reflexão para interpretar e analisar criticamente o mundo que o rodeia. Ou seja, este cidadão não se limita a reproduzir de forma acrítica um conjunto de opiniões, valores e atitudes respeitadas na sua sociedade, ou a cruzar os braços perante as dificuldades da sua comunidade, o que Cortina (1999) designa de cidadão passivo. O cidadão é ativo na medida em que tem capacidade própria para tomar decisões e agir no seu dia-a-dia de acordo com um conjunto de valores universais ou comunitários, mas que são refletidos pelo próprio cidadão.

Num contexto social em que o Homem tem conhecimento dos seus direitos alienáveis muito por conta do contrato social entre o cidadão e o Estado que garante a proteção dos seus membros, os cidadãos confiam no Estado e, por isso, assumem cada vez mais uma postura de conforto. A consequência negativa disto está no facto de os cidadãos cumprirem a sua parte do acordo social ao obedecer com os seus deveres, mas segundo Fonseca (2011) fazem-no sem questionar, refletir e criticar estes mesmos deveres. O estado de conforto também leva ao relaxo das suas responsabilidades individuais e coletivas como cidadãos de uma comunidade. É neste sentido que Fonseca (2011) inspirada por Adela Cortina, afirma que o cidadão contemporâneo é “apático” e passivo.

Neste contexto, e com o intuito de colocar um término à cidadania passiva, faz sentido que se oriente intencionalmente um processo educativo que favoreça a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários, com competências que lhes permitam ser críticos, reflexivos e lógicos, capazes de intervir com os outros em prol do bem da sua sociedade. É sobre esta educação que promove a cidadania ativa que aprofundaremos no subcapítulo seguinte.

1.2.1 - Educar para a cidadania

A sociedade do século XXI impõe-nos que eduquemos para a cidadania ativa como processo educativo de formação de cidadãos capazes refletir autonomamente e de intervir na sociedade com vista à resolução de problemas e desafios. Através dessa educação fomenta-se a alteração do paradigma de cidadania passiva atual pois reconfigura-se a identidade pessoal e social dos indivíduos de forma permanente.

A expressão educação para a Cidadania ativa surgiu num contexto europeu e nacional da necessidade de resposta a preocupações sociais das décadas de 1980 e 1990 (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005). Estas preocupações eram para Campos (1990) o aumento contínuo de diversos problemas dos mais jovens. Estes problemas, para Beiner (1995) segundo Hahn (1998), Putman (2001) e Tourney-Purta, Schwille & Amadeo (1999) são “o profundo desinteresse e apatia políticos transgeracionais, o incremento de fenómenos de intolerância, racismo e xenofobia, a diluição de laços de solidariedade social” (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005, p. 14). A estes problemas aliava-se ao facto de a família cada vez menos ter influência da educação dos mais novos e de resolver esses problemas através dos métodos tradicionais de transmissão de valores. É neste contexto que a escola assume o papel de educar de forma intencional e sistemática para dar resposta

a esses problemas de difícil resolução (Campos, 1990). Assim, a educação para a cidadania passou a integrar no currículo através das áreas curriculares denominadas por “formação pessoal e social” (Menezes, 1999, citado por Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005, p. 13). Estas áreas, ao fomentarem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, criam oportunidades para o pensamento crítico e lógico e para agirem de acordo com valores e princípios dentro do espaço escolar. Segundo Campos (1990), é neste equilíbrio entre a ação e a reflexão – ou seja, na preocupação de promover a cidadania ativa – que está a o desenvolvimento pleno do indivíduo. Ao tomarem o conhecimento da realidade social, ao refletir sobre e agir sobre ela, tentando resolver os problemas/ desafios, os indivíduos aprofundam a sua identidade pessoal, ao mesmo tempo que reconfiguram a realidade social e, conseqüentemente, criam condições para perpetuar o dinâmico e criativo processo de reconstrução da identidade, quer individual quer comunitariamente.

Seguindo a mesma linha de pensamento, e reconhecendo a importância da educação para a cidadania na formação de indivíduos, Afonso (2005.p 17) define esta última como “uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos [de ensino]” e o seu objetivo primordial é o de auxiliar a desenvolver a consciência cívica das crianças. Como área curricular, a educação para a cidadania pretende criar oportunidades para partilhar e refletir: sobre vivências e preocupações das crianças; “sobre questões relativas à sua participação individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Afonso, 2005, p. 17).

Perrenoud, por sua vez, (2002) alerta para a importância e necessidade da educação para a cidadania se tornar efetiva na escola. Na sua opinião, a escola preconiza uma linha de atuação, mas, na realidade, não a executa. Para que isso deixe de acontecer e para que a educação para a cidadania se concretize verdadeiramente são necessários três “registos”.

Em primeiro lugar, a educação para a cidadania só se concretiza se o aluno desenvolver competências como a capacidade de se informar, de formar a sua própria opinião e de partilhá-la de forma argumentativa. Para isso, o papel da escola e dos agentes educativos é o de criar oportunidades para que isso se ocorra.

Em segundo lugar, a educação para a cidadania ocorre quando o aluno é capaz de: apropriar os conhecimentos científicos e conseguir relacioná-los com o mundo à sua volta; adotar uma atitude de constante reflexão e de “ética de discussão” sobre assuntos, conceitos, ideais, etc., estabelecidos.

Por fim, para que a educação para a cidadania se efetive os agentes educativos, nomeadamente os educadores, os professores e até a organização escolar, têm de

conseguir dedicar tempo e recursos à área transversal de cidadania e encontrar formas criativas na sua abordagem didática.

Num plano de práxis pedagógica, educação para a cidadania passa pela “experimentação de práticas inovadoras no microcontexto da sala de aula, até ao desenvolvimento de projectos de parceria entre escolas e as comunidades envolventes” (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005, p. 5) em que as estruturas escolares devem criar um meio educativo que potencie vivências e experiências democráticas. Esta perspetiva aglomera a definição de cidadania e relaciona-a com o papel da escola no sentido em que a escola tem a responsabilidade de criar momentos de aprendizagem que levem os alunos e crianças à reflexão crítica e lógica de fenómenos, ao desenvolvimento de atitudes baseadas em valores e princípios que consideram bons individualmente e coletivamente e à oportunidade de aplicar essas capacidades reflexivas e atitudes dentro e fora da sala de aula, em situações reais. Por sua vez, estas competências são conducentes à transformação social com vista aos direitos das gerações atuais e futuras.

Por fim, e seguindo a mesma linha concetual, Emanuel Medeiros (2010, p. 120) considera que “(...) a escola não pode formar para a cidadania se ela mesma não for um espaço respirável de fomento de cidadania e de participação ativa, responsável e crítica”. Para isso, os projetos educativos têm de estar em consonância com os valores da cidadania e têm de ter em conta os contextos em que vão ser aplicados. Os agentes educativos têm de se rever nesses valores que defendem e viver, eles próprios, a cidadania ativa.

Na verdade, os próprios professores e educadores têm de viver uma cidadania ativa porque são figuras muito presentes na vida dos alunos e porque transmitem aquilo que são pelo próprio processo de socialização (entre docentes e alunos). Quer por aquilo que dão mais ou menos importância, quer pela forma como agem, quer sobre o que falam e quer pelo modo como vivem.

É tendo em conta os sentidos de educação para a cidadania, que se entende a importância de estar presente no currículo uma vez que a escola tem um papel essencial no desenvolvimento da criança/ aluno enquanto pessoa e membro da sociedade.

É neste sentido que consideramos essencial consultar os documentos oficiais orientadores da ação educativa e analisar com maior detalhe de forma a entender o que perspectivam sobre a educação para a cidadania.

1.2.2- A Educação para a Cidadania no currículo regional de Educação Básica

Como Maria Rosa Afonso (2005, p. 17) define a escola como “um espaço curricular de educação para a cidadania” é interessante conhecer de que forma a escola portuguesa assume a responsabilidade de educar para a cidadania num contexto nacional e regional. A pertinência de explorar os documentos norteadores não se prendem apenas com a discussão deste trabalho. Se a escola é uma instituição primordial de educação para a cidadania e espaço de cidadania então é necessário que os docentes conheçam o currículo para poderem analisar, refletir e ajustar o seu trabalho.

Para isso, debruçar-nos-emos sobre Decreto-Lei nº 55/2018 acerca da Cidadania e Desenvolvimento no sistema educativo português e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

Numa abordagem regional, o nosso trabalho insere-se no Currículo Regional de Educação Básica (CREB) que visa a competência Social e de Cidadania como transversal e domínio abrangente através do qual se podem trabalhar competências específicas como a linguística, matemática, científica e tecnológica, cultural e artística, físico motora, digital e, por fim, de autonomia e gestão de aprendizagem.

Até 2018, o CREB englobava o *Referencial de Cidadania* (Dias et al., 2010) que se tornou obsoleto quando o Decreto-Lei nº 55/2018 entrou em vigor. Contudo, consideramos que Referencial de Cidadania se norteava por princípios ainda válidos pela sua pertinência e relevância atuais. Os princípios por que se norteava passavam pelo desenvolvimento pessoal e social das crianças e alunos enquanto cidadãos envolvidos de responsabilidade, autonomia, solidariedade, consciência e capacidade reflexiva, crítica e interventiva.

Em traços específicos os objetivos deste referencial consistiam em criar oportunidades que favorecessem o desenvolvimento pessoal e social das crianças; que ajudassem a consciência e atitude empreendedora como forma de realização pessoal, profissional e social; que motivassem as crianças a serem solidárias e que potenciassem o desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores que os permitissem interpretar e selecionar informações de forma responsável, eficaz e cívica.

Como teremos oportunidade de demonstrar no seguimento deste trabalho, estes princípios gerais e objetivos específicos elencados são, ainda, muito atuais e congruentes com o Decreto-Lei nº 55/2018 e com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

A nível nacional, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018 no Diário da República a 6 de julho desse ano que confirma o compromisso e a responsabilidade governamental de garantia de igual acesso à escola pública como direito de aprendizagem partindo do princípio de que a educação é conducente à preparação de crianças e adolescentes para a vida adulta em comunidade. O mesmo documento justifica a necessidade de um plano que oriente a escola na responsabilidade de preparar os alunos para um futuro em constante e acelerada mudança.

Para que esta preparação tenha sucesso é necessário “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei 55/2018, p. 2929). Só desta forma será possível os alunos saírem do ensino obrigatório com competências, conhecimentos, valores e atitudes que resultem efetivamente numa cidadania ativa e instruída no seu dia-a-dia. Esta perspetiva enfatiza o aluno como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem no sentido em que o documento assume que é importante que o sistema educativo estabeleça um conjunto de competências importantes a desenvolver de forma que possibilite o aluno questionar, refletir criticamente, comunicar e encontrar soluções em resposta a situações e conhecimentos do quotidiano.

No âmbito da *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017), o artigo nº 15 do Decreto-Lei dá autonomia às escolas e aos professores e educadores para gerirem a componente da Cidadania e Desenvolvimento no currículo.

Desta gestão deve resultar uma estratégia de educação para a cidadania que inclua intencionalmente os temas e aprendizagens para cada ciclo e ano de escolaridade, a forma como se estrutura o trabalho ao longo do ano letivo, a avaliação dos alunos e a avaliação das próprias estratégias de cidadania como auscultação do trabalho desenvolvido (para possíveis ajustamentos). Para além disso, devem fazer parte do plano estratégico de intervenção objetivos centrados nos docentes como os de levar os alunos a desenvolverem projetos significativos na sua comunidade e de estabelecer ligações entre a escola e as entidades/ instituições onde se desenvolverão os projetos. Nesta linha, os docentes devem assumir responsabilidades na forma como estruturam a área da cidadania na sua sala de aula em particular, possibilitando oportunidades dentro e fora da escola.

Ainda relativamente à *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* (2017), este documento identifica diferentes domínios da Educação para a Cidadania como obrigatórios os Direitos Humanos, o Desenvolvimento Sustentável e a Educação

Ambiental, como optativos de dois ciclos escolares o domínio de Literacia financeira e educação para o consumo e como optativo a qualquer nível de ensino o domínio de Empreendedorismo. Todos estes domínios devem ser trabalhados de forma intercomunicante e devem ter por base uma visão holística do aluno/ criança.

O artigo nº 19 do Decreto-Lei 55/2018 acrescenta, em relação às competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que a escola deve organizar o planeamento curricular de forma a priorizar a prática da cidadania ativa em situações de partilha, que se promova a colaboração e em momentos de confronto de ideias acerca de assuntos e temas atuais.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) considera que os domínios da Educação para a Cidadania devem ser trabalhados para o desenvolvimento de princípios, de áreas de competências e de valores. Os princípios são a aprendizagem, a inclusão, a estabilidade, a adaptabilidade e ousadia, a coerência e flexibilidade, a sustentabilidade, a base humanista e o saber.

As áreas de competências são: linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística e, por fim, consciência e domínio do corpo.

Por fim, os valores a desenvolver são a liberdade, a responsabilidade e integridade, a cidadania e participação, a excelência e a exigência e a curiosidade, reflexão e inovação.

Como teremos oportunidade de verificar ao longo deste Relatório, o nosso trabalho desenvolveu-se em consonância com os domínios, princípios, áreas de competência e valores elencados.

Numa perspetiva mais prática e direcionada aos professores e educadores o artigo 21º aponta, relativamente às metodologias pedagógicas, a área da Cidadania e Desenvolvimento como transversal, ou seja, que articula aspetos da vida real com os conteúdos teóricos, dando significado a estes e potenciando as aprendizagens significativas.

Por fim, o Decreto-Lei aponta que se deve priorizar a abordagem interdisciplinar que, para Piaget (1972), segundo Pombo, Levy & Guimarães (1993), é tida como a troca e integração mútuas entre as várias disciplinas que resulta num maior conhecimento e domínio de todas as disciplinas envolvidas. Ainda segundo Pombo, Levy & Guimarães (1993), e para Palmade (1979), a interdisciplinaridade consiste na quebra de estruturas

rígidas de cada disciplina. Ao desvanecer estas divisões é possível trabalhar-se de forma mais completa e articulação com todas as áreas curriculares.

1.2.3-Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) estruturam princípios educativos da Lei de Bases portuguesa e surgem num contexto em que a Educação Pré-Escolar da Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) é tida como a escolaridade para crianças entre os 3 anos e o 1º ano do Ensino Básico. Apesar de não ser obrigatória, a Educação Pré-Escolar consiste num importante patamar de educação para o desenvolvimento pleno do ser humano.

O documento das OCEP (Silva et al., 2016) divide as áreas de conteúdo em três, nomeadamente na área de Formação Pessoal e Social, na área de Expressão e Comunicação e na área do Conhecimento do Mundo. Dentro do contexto do nosso trabalho, Silva et al. (2016) integram, na Educação Pré-Escolar, a Cidadania na área de Formação Pessoal e Social (FPS).

Silva et al. (2016) dividem a FPS em quatro componentes que devem ser abordadas por serem importantes ao desenvolvimento pessoal e social da criança, nomeadamente: a construção da identidade e da autoestima, a independência e autonomia, a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania.

A construção da identidade e da autoestima têm como objetivo promover aprendizagens relacionadas com o conhecimento e a aceitação das suas características como criança, da sua identidade social e cultural e relacionadas com o reconhecimento e valorização da importância dos vínculos e sentimentos de pertença à sua comunidade.

Na componente da independência e autonomia pretende-se que as crianças sejam capazes de cuidar de si de forma responsável assim como sejam gradualmente capazes de escolher e de tomar decisões – quer para zelar o bem-estar e segurança próprias quer do outro.

A componente da consciência de si como aprendiz prevê que se promova o desenvolvimento da criança enquanto ser capaz de resolver dificuldades e problemas através de estratégias que favoreçam a sua ação, a sua participação na tomada de decisão sobre a sua própria aprendizagem e a sua cooperação com os outros nesse mesmo processo.

Por fim, a convivência democrática e cidadania é uma componente que visa promover uma pletora de aprendizagens que potenciem o desenvolvimento: do respeito pelo outro como pessoa e pelas suas opiniões/ gostos e pela diversidade; do sentimento e atitude de solidariedade para com o outro; da atitude crítica e participativa da criança em relação ao meio em que se insere; do conhecimento, valorização e reconhecimento do património cultural e da necessidade da sua preservação.

No que concerne ao *modus operandi* desta área, Silva et al. (2016) defendem, à semelhança do que ocorre no despacho nº 55/2018, que a FPS deve ser trabalhada numa constante interpretação e relação entre a sala de aula, a realidade da criança e o contexto nacional e global em que está inserida – ou seja, de modo transversal. Para além disso, os autores sublinham também a importância da intencionalidade educativa, uma vez que esta área tem conteúdos específicos que devem planificados e abordados.

Por fim, esta área reconhece ainda que a criança constrói a sua identidade na interação com o outro e numa dinâmica constante entre o *eu* e o meio em que se insere, na qual a escola assume o papel de potenciador de aprendizagens e construção de identidade. É nessas interações que se criam vivências que fazem a criança ganhar consciência de si e do outro e desenvolvem-se perceções do certo e errado, de liberdade, autonomia, respeito, entre outros, dentro da sala de aula.

É nesta dinâmica intencional de educação para a cidadania no contexto pré-escolar que “a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva et al., 2016, p. 33).

Na verdade, e de acordo com as OCEP (Silva et al., 2016), a educação para valores ocupa um papel central da educação para a cidadania. Esta mesma perspetiva é partilhada pelos demais documentos curriculares do ensino básico em Portugal, Decreto-Lei 55/2018 e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

1.3-Educação para valores

Clarificar em que consiste a educação para valores, impõe que se defina este último vocábulo. Ainda que o termo valor tenha tido origem na Antiguidade para numerar ou atribuir utilidade a bens materiais. Na contemporaneidade, Bolívar (1992, citado por Fonseca define valores como “estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só

ordenar, interpretar fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de se orientar-se nela” (Fonseca, 2011, p. 71). Na realidade, o valor é uma organização mental que orienta atitudes e ações baseadas numa interpretação da realidade.

No mesmo sentido de estrutura orientadora de Bolívar, Goergen (2005, p. 989) concebe valor como “princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática”. Como é possível verificar, Goergen acrescenta que o ato de valorar tem por base o bem comum pessoal e social, em que no ato de atribuir qualidade o indivíduo considera o que é bom para si e para o outro, quer num plano teórico (decisões) quer num plano prático (comportamentos).

Retomando a linha de pensamento do processo cognitivo do ato de valorar por Bolívar, Fonseca (2011, p. 71) explica que o ato de atribuir valor é um ato cognitivo uma vez que “só se pode julgar quando se conhece, quando se analisa, reflecte e compreende a realidade e/ou o objecto em análise”. Ou seja, valorar implica que se interprete a realidade sendo que esta interpretação só pode ser feita a través da percepção do indivíduo.

Por outras palavras, Fonseca (2011) esclarece que o indivíduo interpreta a realidade social, física, e cultural à sua volta através dos valores. Valores estes que agem como categorias que auxiliam nesse processo de conhecimento mais profundo do mundo e dos fenómenos. Assim, estas categorias auxiliam a tomada de decisões e atitudes/comportamentos na vida de um indivíduo e orientam a construção da identidade pessoal e individual desse mesmo indivíduo.

Um indivíduo ao falar, discutir ou refletir sobre uma determinada situação real e ao ser levado a pensar nessa mesma situação à luz de um determinado valor (por exemplo, o valor da justiça), esse indivíduo passa a ter consciência de uma nova situação que, anteriormente, desconhecia. Esta consciência leva o indivíduo a descobrir uma nova realidade ou perspectiva e, com isso, o seu conjunto de conhecimentos é alargado. Nesta aquisição de conhecimento que parte de um valor (justiça) o indivíduo atribui gradualmente mais e mais significados à realidade em que vive. É neste sentido que o valor orienta a interpretação e conhecimento do mundo de um indivíduo.

Recuperando o significado de valor como um conjunto de sentidos e significados que se atribuem à realidade, entende-se a sua relação com a educação pois esta tem como finalidade a transmissão de interpretações do mundo como forma de construir e de melhorar o Homem. Ou seja, como Fonseca (2005), esclarece, a educação e o valor não

podem ser separados uma vez que a educação é um valor em si e o valor é um ato de transmissão de valores. É desta forma que a educação e os valores se relacionam.

A educação preconizada pelo sistema educativo português atual é a educação *para* valores. Como o próprio conceito de educação invoca, a educação *para* valores visa, então, a formação do aluno como pessoa individual e coletiva, com valor inigualável, e de competências que a permitam funcionar e transformar a sociedade em que vive, no presente e no futuro. A educação *para* valores pressupõe um processo, uma construção de conhecimento em que o aluno está envolvido na própria aprendizagem. A educação *para* valores forma os alunos através do papel de professor como mediador de aprendizagem e do papel do aluno como sujeito e agente da sua aprendizagem. Neste ambiente, o aluno pensa crítica e racionalmente sobre os valores e a importância e implicações destes da sua sociedade. Ao ser confrontado com a responsabilidade e liberdade de pensar sobre valores e situações (que, noutra circunstância talvez não o fizesse), o aluno desenvolve competências que o ajudarão a construir conhecimento e a obter de valores de forma autónoma.

No fundo, a educação *para* valores não só prevê que se discutam sobre estes valores de forma contextualizada na sociedade e herança cultural desta, mas potencia o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma, que favorece assunção aos alunos de valores como a autonomia/ liberdade, responsabilidade, justiça e solidariedade. Como Fonseca (2011, p. 94) refere a educação *para* valores promove não só o conhecimento como “a experiência dos valores e o desenvolvimento de raciocínio e de uma consciência moral autónoma”.

Como promover esta educação para valores? Que estratégias utilizar?

1.3.1 Estratégias de educação *para* valores para o desenvolvimento moral da criança

Menezes (1993) indica que existem duas estratégias pelas quais se trabalham o desenvolvimento moral: a estratégia informativo-instrutiva e a estratégia de exploração reconstrutiva.

A estratégia informativo-instrutiva privilegia a doutrinação através da transmissão de conhecimentos, comportamentos e valores e no “treino de competências” (Menezes, 1998, p. 38). Esta estratégia visa a formação de alunos exemplares, com condutas e valores considerados responsáveis para a vida pacífica em comunidade, que

preservam, dão continuidade e valorizam a sua herança cultural. Esta estratégia permite, assim, um desenvolvimento moral heterónomo do aluno ao impor um conjunto de conhecimentos e aprendizagens que são exteriores ao aluno.

A estratégia de exploração reconstrutiva baseia-se no desenvolvimento de competências, atitudes e valores recorrendo a estratégias como a discussão de dilemas e de clarificação de valores. Como o nome indica, esta estratégia dá ênfase ao processo de reconstrução de significados atribuídos à realidade por parte do aluno, sendo que este já se apropriou de valores durante a sua vida e que agora os reconfigura. Uma vez que esta estratégia fomenta o desenvolvimento autónomo do aluno (que é centro da sua aprendizagem), é sobre esta que nos interessa debruçar tendo em conta o nosso trabalho.

Menezes (1998) clarifica que a discussão de dilemas consiste numa estratégia que envolve o diálogo e debate de situações reais em grupo, em que o professor coloca perguntas e os alunos respondem e justificam as suas respostas. O papel do professor passa por mediar o processo de conflito sociocognitivo do aluno, colocando-lhe perguntas cada vez mais complexas, em que o aluno raciocina e decide de forma mais consciente. Neste exercício de reflexão e partilha de ideias entre alunos o “raciocínio de um indivíduo confronta e desafia o raciocínio do outro” (Menezes, 1993, p. 312), o que leva a um choque de ideias de diferentes níveis. Ao ter de responder e tomar decisões próprias, o aluno vai alterando o seu “sistema pessoal” de valores, desenvolvendo o seu raciocínio intelectual e moral de forma autónoma (Menezes, 1998).

Há, porém, uma limitação desta estratégia que Kohlberg (1985), citado por Menezes (1998), clarifica: o facto de o grupo de alunos dever incluir pelo menos dois estádios de desenvolvimento moral. Para haver uma verdadeira mudança nos alunos estes têm de estar em diferentes estádios morais.

A estratégia clarificação de valores, que é a que escolhemos para o nosso trabalho, surge a primeira vez no livro *Values and Teaching* (1966) com o propósito de auxiliar os professores no desenvolvimento moral autónomo dos seus alunos, escrito por Louis Rath, Merrill Harmin e Sidney Simon (1966, 1978). Com esta teoria pretendia-se resolver alguns problemas comportamentais dos alunos americanos como a apatia, instabilidade, incerteza extrema, inconsistência, deriva, excesso de conformidade, dissidência e dramatização. Já que os métodos tradicionais de inculcação de valores das estratégias informativo-instrutiva não o faziam, a teoria de clarificação de valores surgiu para uma mudança comportamental.

A estratégia consiste, então, na criação de momentos de sala de aula de diálogo, discussão e reflexão de situações reais que levem o aluno a refletir e identificar o seu sistema de valores. Menezes (1998) indica que esta estratégia pode ser feita através de várias atividades, como o debate de temas, os jogos dramáticos, as entrevistas, os diários, ordenações de valores, entre outras.

A clarificação de valores dá ênfase sobretudo ao “processo de valorização como instrumento de auto-descoberta, auto-realização e auto-actualização” do aluno (Menezes, 1998, p. 59). Ou seja, esta estratégia é muito importante na medida em que garante momentos de exploração que são essenciais à construção da identidade (Waterman (1989), segundo Menezes (1998).

Assim, Raths et al. (1978), segundo Menezes (1998), considera que um dos objetivos desta estratégia consiste em trazer à consciência dos alunos alternativas e consequências no sentido de reconstruírem o seu comportamento com base nessa nova consciencialização e informação (através de realidades distintas que o aluno é confrontado). Menezes (1993, 1998) acrescenta outros objetivos como o fomento do questionamento e da exploração individual e a promoção da reflexão crítica.

Maria Valente acrescenta que outro

fundamento principal da clarificação de valores é o de que as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas, podendo então continuar a fazer isso pela vida fora, aumentando a sua possibilidade de autodirecção esclarecida (Valente, 1989, p. 4).

Ou seja, como vimos em relação à educação *para* valores, a estratégia de clarificação de valores contribui para o desenvolvimento do aluno como membro da participativo e responsável na sociedade.

Qual o papel do professor e do aluno na implementação desta estratégia? O papel do professor passa por criar ambientes livres e seguros de sala de aula, com e entre os alunos, por sugerir temas e por colocar questões levem gradualmente o aluno a pensar sobre o(s) valor(es) numa situação. Marques (1998) acrescenta que o mediador (professor) deve abster-se de utilizar expressões como “certo”, “errado”, “bom” e “mau”, assumindo um papel neutro de forma a não influenciar ou pressionar os alunos a dar determinadas respostas baseadas no que achavam ser as respostas corretas impostas pelo professor/ escola/ sociedade. Valente indica que o professor o pode (e deve) fazer ao seguir algumas regras dessa estratégia: aceitar e não julgar as opiniões do outro aceitando-

o como é. Pretende-se, com isso, que o aluno se aceite a si próprio, seja franco quer consigo quer com o outro.

O papel do aluno passa por pensar sobre situações e alternativas, escolher livremente, justificar e vocalizar as suas opiniões e valores escolhidos (ou com que mais se identifica), a refletir sobre as consequências das escolhas. Finalmente, operar de acordo com as suas escolhas.

É nesta dinâmica de partilha de opiniões e de abertura ao outro (exemplificado pelo professor) que pode levar a sentimentos de respeito, de autoconfiança e vontade de participar, quer entre os alunos quer entre estes e o professor.

Para além de promover a descoberta e identificação de valores, esta estratégia também permite o aluno experienciar valores como a autonomia (ao pensar por si e ter vontade de participar num ambiente seguro), a responsabilidade (ao ser ele próprio o sujeito da sua aprendizagem e pela sua autorregulação nas escolhas que faz) e a solidariedade (ao ouvir e respeitar o outro, num sentimento de pertença).

A estratégia de clarificação de valores foi escolhida por considerarmos mais apropriada para a faixa etária das crianças com quem trabalhamos e por termos crianças com níveis de desenvolvimento moral muito homogéneo. Como mencionámos anteriormente, esta homogeneidade é uma limitação à aplicação da estratégia de discussão de dilemas.

O facto de a estratégia de clarificação de valores ser feita de forma individual, em que cada criança tem a liberdade de fazer as escolhas que considera mais adequadas, permite o desenvolvimento moral ainda que os estádios morais sejam os mesmos.

Para além disso, esta estratégia permite momentos essenciais na ação educativa, como o proporcionar uma reflexão sobre os contextos e problemas sociais, motivar os alunos para hábitos solidários tendo em conta os direitos e necessidades dos outros e o favorecimento do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Algumas finalidades da estratégia de clarificação de valores são o autoconhecimento, a comunicação assertiva, o conhecimento e respeito de regras de convivência, o espírito crítico, atitudes de compreensão e respeito pelo outro.

Podemos afirmar, para finalizar este ponto, que a educação *para* valores é a mais apropriada e a que vai mais ao encontro da própria definição de educação na medida em que é a educação *para* valores que orienta para a formação de indivíduos conhecedores, conscientes e capazes, tendo em conta as particularidades e diversidade da sociedade.

Educar para os valores é também educar numa estratégia construtiva que promove a reflexão, o raciocínio, a escolha e a partilha de valores a partir do próprio aluno, num ambiente de respeito na interação com o outro, num autêntico exercício da cidadania dentro da sala de aula. Por sua vez as competências e oportunidades educativas promovidas por esta estratégia levam os alunos a experienciarem a liberdade, a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade, entre outros.

Considera-se que para se poderem efetivamente fomentar alunos autónomos, responsáveis e solidários, para além das estratégias abordadas, é necessário conhecer profundamente estes valores. É isso que nos propomos fazer no subcapítulo seguinte.

1.3.3 Os valores da responsabilidade, da autonomia e da solidariedade

Analisadas as estratégias da educação *para* valores no desenvolvimento moral, resta clarificar alguns dos valores que podemos esperar desenvolver na estratégia construtiva, nomeadamente da clarificação de valores.

Assim, iremos começar por definir os valores da responsabilidade, de autonomia e de solidariedade no sentido de podermos entendê-los. Por fim, iremos explicar a sua importância no desenvolvimento moral dos alunos.

Responsabilidade

Como termo de amplos significados, a responsabilidade pode inserir-se no domínio filosófico, jurídico, político e educativo, obtendo sentidos diferentes em circunstâncias também elas distintas (Fonseca, 2011).

Segundo Fonseca (2011), a responsabilidade segundo uma visão meramente jurídica, por exemplo, não é resposta aos desafios da sociedade de hoje pois não corresponde à cidadania ativa pelo qual nos dedicamos a desenvolver. Corresponde, antes, a uma cidadania passiva na medida em que o indivíduo só faz o seu dever por motivações externas. Só passa a ser cidadania ativa quando o indivíduo reconhece “o acto de ser responsável [como] fundamental para o seu desenvolvimento enquanto pessoa” (Fonseca, 2011, p. 127).

Se consultarmos o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa on-line, a responsabilidade aparece como um substantivo que consiste na qualidade do que é responsável ou dever de agir individualmente ou coletivamente para concretizar algo que foi atribuído.

Na Grécia Antiga, Platão na obra *República* e Aristóteles na obra *Ética a Nicómaco* relacionaram o termo responsabilidade com uma determinada escolha feita por um indivíduo, introduzindo uma perspectiva de causa-consequência em que o Homem é a causa dos seus próprios atos e que, portanto, é obrigado a responder por eles (Fonseca, 2011).

Emmanuel Kant (1788) atribui a dimensão moral ao termo, definindo responsabilidade como uma resposta à sua própria consciência. Nesta perspectiva o indivíduo não age por estímulos externos como a punição ou a obtenção de recompensa, por exemplo. Pelo contrário, o indivíduo age de acordo com o seu código moral universal que vê a “pessoa como fim em si mesmo” (Fonseca, 2011, p. 126). Em consequência, o indivíduo move-se e responde por princípios morais universais. Na filosofia kantiana, responsabilidade é o resultado do dever moral que parte da sua consciência moral e que resulta no ato de responder pelas suas ações. A responsabilidade tem como base a visão que Kant tem do ser humano como fim em si mesmo que, como ser que tem direito e necessidade de se efetivar e se construir na interação com o outro numa dinâmica bilateral, deve respeito ao outro e a si próprio através das suas ações.

As definições acima referem-se à esfera individualista do conceito de responsabilidade. Etchegoyen (1995), segundo Fonseca (2011, p. 127), acrescenta a que a responsabilidade é, sobretudo, “o dever do eu responder ao outro”.

Fonseca (2011) compila a definição de responsabilidade de Lévinas como ética, humana e subjetiva. Ética no sentido em que a responsabilidade nasce da relação do *eu* com o *outro*, mas que é anterior ao eu pois o imperativo é responder à vulnerabilidade humana do outro; ou seja, responsabilidade é mais do que uma ação refletida por mim, é um valor em si. Humana, pois, o indivíduo que responde à necessidade do outro é mais “humano”. Subjetiva porque é unilateral – do eu para o outro – e não espera reciprocidade.

Jonas (1995) contribui com uma nova perspectiva de responsabilidade como *dever prospetivo* que assume um carácter futurista que Fonseca (2011, p. 130) resume como “dever de agir e de responder aos desafios e aos problemas da sua sociedade, de forma a garantir a sobrevivência da vida e preservar a humanidade no futuro”. Esta consideração pelas gerações futuras não estava presente nas conceções de responsabilidade anteriormente referidas, mas que está na linha da frente da definição de solidariedade atual.

A responsabilidade, contudo, é um valor que não opera sozinho. Para que haja responsabilidade é necessário que o indivíduo escolha agir e, por sua vez, esta escolha

parte de uma capacidade de pensar por si que está na base da autonomia. É este valor que iremos desenvolver se seguida.

Autonomia

A etimologia de autonomia advém dos termos *autós* e *nomos* que significam por si mesmo e lei, respetivamente (Zatti, 2007) e faz sentido referir a origem desta palavra na medida em que a autonomia é a lei que vem de dentro. A autonomia, palavra de raízes gregas, traduz-se como “governo de si mesmo”, mas tem dois sentidos: o político e o moral. O sentido moral, que é o que nos interessa para este Relatório, corresponde ao domínio próprio e a razão, em detrimento dos instintos e desejos egoístas. Aristóteles considerava que o Homem era tanto mais livre e autónomo quanto mais recusasse os seus próprios desejos em prol do Bem comum da *pólis* para a convivência amigável, justa e boa para todos.

Este sentido de autonomia é bastante completo pois remete para a importância da auto e hétero construção de identidade (que é feita através da relação com o outro e com o mundo) que lhe permite adquirir um conjunto de capacidades e competências. Estas capacidades passam por reconhecer, conhecer e refletir sobre os limites universais e pessoais, assim como o de ter vontade em querer utilizá-los na sua conduta moral. É nessa interação e nesse desenvolvimento de competências que faz parte da educação para a cidadania que se pode desenvolver, também, a autonomia.

Jean Jacques Rousseau (1973) é quem dá um carácter pedagógico ao conceito de autonomia pois considera que a educação tem o propósito de libertar o indivíduo do seu próprio instinto. Para Rousseau a autonomia tem em conta o outro, efetivando-se através do direito de liberdade e autonomia do outro. (Coutrin, 2016). É neste sentido que educação para a cidadania é conducente ao desenvolvimento o indivíduo como cidadão que garante o bem-estar da sociedade ao dominar-se pois ao fazê-lo reconhece a importância de se dominar para viver em comunidade.

Ainda que Emmanuel Kant, na obra *Sobre a pedagogia* (1781, tradução de 1996), afasta-se de Rousseau ao considerar que a autonomia só se efetiva pelo raciocínio lógico, pela razão. Coutrin (2016) explica que a educação assume um papel essencial no desenvolvimento da autonomia no sentido em que o instrui a usar de processos mentais que o permitam ser um ser racional, distinto dos demais animais.

Jean Piaget, segundo Christino (1997) é inspirado pela concepção kantiana, nomeadamente no que diz respeito ao facto de a razão ser entendida como aspeto central da autonomia. No entender de Christino (1997) a autonomia define-se por dois domínios: a construção da razão e a função da razão. A razão constrói-se “do esforço que o sujeito faz para pensar sobre seu próprio agir ou pensar” (Christino, 1997, p. 74). Ou seja, o pensamento racional é um processo individual mas vem da interação com o outro (em movimentos de cooperação e troca de opiniões) (Taille 1991, segundo Christino, 1997). A função da razão está relacionada com a capacidade de o indivíduo contrariar o outro, as estruturas e as próprias figuras de autoridade, quando assim achar que deve (Christino, 1997). Neste sentido, educar para a autonomia pela razão é educar para a cidadania na medida em que o indivíduo vê, concebe e age de acordo com o reconhecimento individual do outro como fim em si próprio.

Christino (1997) refere que Piaget reforça também que só se constrói autonomia na relação de respeito mútuo com e pelo outro. Para isso o indivíduo não pode ser egocêntrico, mas antes deve ser capaz de se colocar no lugar do outro, de reconhecer que existem opiniões para além das suas e de procurar entender a perspetiva do outro. Neste sentido, neste ambiente que fomenta a autonomia, é-se também solidário na medida em que tem em consideração o outro. Nesse ambiente de interação com o outro, Piaget (1994) acrescenta que a autonomia é construída na relação com o outro. Num jogo de regras, por exemplo, o indivíduo é capaz de jogar seguindo aquelas regras porque escolheu livre e internamente fazê-lo, num ato de respeito mútuo pelo outro com que joga, e não apenas por imposição exterior das regras (Coutrin, 2016).

Nesta linha de pensamento, Fátima Said e Milena Jesus (2008) explicam que podem existir dois cenários possíveis para o desenvolvimento (ou não) da autonomia que advêm das relações entre pessoas baseadas no respeito: um em que o respeito é bilateral e outro em que o respeito é unilateral. Uma relação de cooperação entre indivíduos que se respeitam mutuamente cria um ambiente que favorece o desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo que teve espaço para criar o seu próprio código moral pelo qual se segue. Como é ele quem decide as regras pelas quais deve seguir baseadas no contexto de respeito que deu e recebeu, o indivíduo é capaz de refletir e alterar essas mesmas normas se assim o entender. Assim, em resultado do espaço e liberdade que teve, este indivíduo foi capaz de desenvolver a autonomia. Ao educar para a autonomia num ambiente seguro, de respeito mútuo e de validação pela opinião do outro através de

momentos de interação e comunicação entre alunos que também se educa para a cidadania.

O filósofo Paulo Freire (1996, segundo Coutrin, 2016) considera que a autonomia tem duas dimensões: a sociocognitiva e a sociopolítica. (Coutrin, 2016). Sociopolítica na medida em que é a política que estabelece estruturas sociais aos seus cidadãos. Quando estas estruturas são baseadas numa política democrática então o Estado garante o direito à dignidade humana (direitos universais do Homem). Por sua vez, estes direitos são mantidos quando os cidadãos são informados, críticos, autónomos, solidários e participativos, ou seja, plenamente desenvolvidos enquanto pessoas.

Num ambiente educativo na sala de aula, Freire (1996, citado por Coutrin, 2016, p. 43) considera que “o indivíduo autónomo é aquele que participa de seu próprio processo de aprendizagem, trazendo para a sala de aula suas próprias experiências”. É assim que educar para autonomia é também educar para a cidadania no fomento do reconhecimento do outro como pessoa de valor imensurável, numa capacidade de o indivíduo pensar por si e agir de forma a fazer escolhas que mantenham os direitos do Homem e no garantir que todos os alunos partilhem quem são.

Como temos vindo a verificar, a responsabilidade e a autonomia não se podem separar completamente, estando frequentemente relacionadas. Por sua vez, como verificamos, a solidariedade também aparece de mãos dadas com a autonomia e responsabilidade, e é sobre a solidariedade que aprofundaremos de seguida.

A solidariedade

A solidariedade é um termo de difícil definição e está em constante evolução, à semelhança dos valores supramencionados, está relacionado com as dimensões política, económica, jurídica e moral. Para refletirmos sobre o sentido do termos solidariedade como valor da cidadania (interessante para este trabalho), reuniremos as conceções relacionadas com cada dimensão mencionada.

Na vertente económica, a solidariedade surge no contexto histórico da revolução francesa e está associada a ideais de igualdade económico-financeira para a classe trabalhadora (Brunkhorst, segundo Westphal (2008).

Charloes Gide e Léon Bourgeois dividem a solidariedade natural ou obrigatória e a solidariedade geral ou desejada (Westphal, 2008). A solidariedade natural surge num sentimento de pertença a uma comunidade e as ações solidárias são influenciadas por sentimentos de simpatia e de interesses comuns entre os pares. Contudo esta solidariedade

não tem impacto a longo prazo no contexto económico como esperado deste contexto de desigualdade social. É como resposta a esta limitação que surge a solidariedade geral como forma de prevenir problemas de cariz económico. A partir daqui a solidariedade consiste então num direito do ser humano.

As vertentes política e jurídica, por sua vez, surgem deste contexto, na medida em que se acreditava que o Homem tem direito universal à liberdade. Contudo, esta só existe se todo o indivíduo tiver a capacidade de se sustentar. A solidariedade (como princípio) vem colmatar tais privações dos direitos fundamentais (como a liberdade e o direito ao sustento) pela mão do Estado que é quem tem responsabilidade de garanti-los através da solidariedade. Segundo Diniz (2008), à exceção do direito à liberdade, o direito económico parte da existência de desigualdades e carências sociais. Para Sarlet (2005), citado por Diniz (2008), os direitos sociais estão relacionados com movimentos de distribuição e redistribuição de recursos que já existem assim como a criação de outros recursos para quem não tem acesso a esses mesmos bens.

A dimensão moral da ideia de solidariedade já era pensada por Aristóteles que defendia que o ser humano é um ser social que necessita viver e relacionar-se com o outro (Diniz, 2008). É nesta relação com o outro que o indivíduo se constrói e que conhece o outro – resultando numa consciência da realidade à sua volta, nomeadamente das necessidades e direitos do seus e do outro.

No Império Romano a solidariedade nasce da expressão *obligatio in solidum* que significa “o dever para com o todo, a responsabilidade geral, a culpa coletiva, a obrigação solidária” (Brunkhorst, segundo Westphal, 2008, p. 44) ou, resumidamente e nas palavras de Westphal, *um por todos e todos por um*. Nesta conceção sublinhamos o carácter humano que parece orientar os indivíduos que reconhecem a dignidade e o valor do outro em si, ainda que sem vínculo afetivo com o outro.

O cristianismo contribuiu para a conceção de solidariedade como hoje a conhecemos como “a busca constante do bem comum” (Diniz, 2008, p. 32). Esta conceção de solidariedade está intimamente relacionada com a ação: para ser solidário o indivíduo tem de agir para efetivar a solidariedade, caso contrário o valor de solidariedade não existe, é vazio. Esta conceção não deixa de integrar o sentimento de estima pelo outro (Honneth, 1992, Westphal, 2008), da importância da ação para a materialização do valor e, para Diniz (2008), de um sentido de co-responsabilidade entre e para os membros da mesma sociedade.

Podemos considerar, também, que a solidariedade se relaciona com a responsabilidade e com a autonomia (conceitos sobre os quais refletimos em Responsabilidade e Autonomia) no sentido em que para a solidariedade não é completa se não houver responsabilidade pessoal (e não apenas coletiva ou institucional) e não houver autonomia, ou seja, vontade individual para se ser solidário.

Ramos (2001, p. 128) acrescenta um apontamento interessante sobre as definições de solidariedade ao referir que “Não existe solidariedade se não se reconhecerem os valores que nela se encontram. Destacando essencialmente: a dignidade da pessoa humana, partilha, participação, justiça, respeito pelo outro, diálogo, paz, unidade, liberdade, igualdade e compromisso solidário”. Desta forma, a solidariedade está profundamente relacionada com o Homem e com o seu valor intrínseco.

Como pudemos verificar, o conceito de solidariedade aglomera em si vários sentidos: o de dever individual e comunitário para com o outro, o de vontade individual, o de do Estado para com os membros comunidade que tutela e o direito à dignidade humana.

Por fim, vale referir que desenvolver a solidariedade e ser solidário em prol da cidadania é sinónimo de reconhecer a solidariedade pelo seu contexto social, económico e político do meio. Ser solidário é um modo de ser e de estar na vida e na sociedade em que se está inserido.

Algumas considerações

Se restavam dúvidas acerca da relação entre a educação para a cidadania e a educação para valores, pensamos estarem esclarecidas no final deste capítulo.

Resumidamente, educar para valores (nomeadamente da responsabilidade, autonomia e solidariedade) é educar para a cidadania na medida em que um indivíduo responsável, autónomo e solidário é conhecedor e reconhecedor do meio local e global em que vive; é consciente de si como ser social que necessita de viver com o outro; é consciente das suas capacidades cognitivas, morais, físicas; é conhecedor dos seus limites e dos limites dos outros enquanto membros de uma comunidade.

Ser responsável, autónomo e solidário é ser interventivo e participativo e age de acordo com princípios democráticos que respeitam a dignidade humana e que garantem a continuidade ou construção de um mundo justo em que todos podem viver livre e dignamente.

Assim, a educação para a cidadania e a educação para os valores (nomeadamente a autonomia) são indissociáveis na medida em que são uma troca bilateral, em que os valores são uma extensão da cidadania e a cidadania não se efetiva sem valores.

Esclarecidas as relações entre educação para a cidadania, educação para valores e os valores em si, podemos-nos questionar por que motivo a educação para o consumo está enquadrada na educação para a cidadania. Não será a educação para o consumo meramente informativa? De que forma a educação para o consumo está relacionada com a educação para a cidadania e para os valores?

Capítulo II – Educação para o Consumo

Neste capítulo debruçar-nos-emos sobre os conceitos de consumo e consumismo numa perspetiva de clarificar os seus significados e refletir sobre as suas implicações na sociedade contemporânea que consubstanciam o nosso trabalho, analisaremos o *Referencial de Educação para o Consumidor* (Dias et al., 2019) como guia da educação para o consumo e, por fim, contemplaremos a relevância da educação para o consumo para a cidadania.

2.1 Consumo vs consumismo: conceitos

Os termos consumo e consumismo fazem parte do vocabulário e da vida da sociedade contemporânea, estando na ordem do dia talvez também pelas implicações sociais, morais, ambientais e económicas a que estão associadas.

Os próprios conceitos de consumo e de consumismo têm sido alvo de tentativas de definição e ainda que sejam passíveis de serem confundidos são conceitos distintos.

Em 1999, o sociólogo Zygmunt Bauman defendia que o ato de consumo é tão antigo quanto o dos seres vivos, sendo inalienável e uma presença constante na vida dos mesmos (Fiorentin & Lemos, 2017).

Este sociólogo define o consumo como “[...] a atividade inerente à atividade humana, conduta atemporal e pré-requisito de subsistência humana” (1999, citado por Fiorentin & Lemos, 2018, p. 3). Este conceito reconhece a necessidade intrínseca que o ser humano tem de consumir para sobreviver e, até, para viver com qualidade e dignidade.

Nesta linha de pensamento, o consumo está intimamente ligado à satisfação de necessidades que Oliveira (2017, segundo Fiorentin & Lemos, 2018) considera como básicas. Na generalidade, essas necessidades são a alimentação e a proteção dos elementos (através do vestuário e habitação).

Consumismo, por outro lado, é caracterizado por Oliveira (2007, citado por Fiorentin & Lemos, 2018) como a prática da aquisição de bens cujo objetivo se prende com a satisfação de desejos e vontades supérfluas. Desejos estes que mudam quando são obtidos ou quando surgem novos, criando um ciclo vicioso.

O antropólogo Néstor Canclini (1997) entende o consumismo como uma evolução do conceito de consumo. Em 2008, Bauman esclarece que este ponto de viragem entre consumo e consumismo está numa mudança da sociedade maioritariamente de produtores para uma sociedade maioritariamente de consumidores (Fiorentin & Lemos, 2018).

Esta mudança surge do contexto global da Revolução Industrial do século XVIII em que se deu a passagem da produção manual ou artesanal para a produção mecanizada, através da invenção da máquina a vapor. Esta tecnologia veio possibilitar uma aceleração da produção e a massificação de produtos nunca antes vistos na história da humanidade, mudando consigo os hábitos de consumo da sociedade e o próprio funcionamento desta que passou a depender e moldar-se aos bens de consumo disponíveis. É nesse contexto que surge também o conceito de empreendedorismo como força motriz para o desenvolvimento de novos negócios e produtos, que possibilitou a descoberta da tecnologia da máquina a vapor, a criação de máquinas apropriadas a esta tecnologia, os processos fabris e os serviços de transporte e venda de mercadoria que tiveram de ser criados e incrementados para a quantidade de produtos envolvidos poder chegar aos consumidores.

Como forma de aprofundar o conhecimento sobre este fenómeno empreendedor que resultou na mudança do rumo da sociedade, está a conceção de empreendedorismo de Tina Seelig (2012). Considera-se importante refletir sobre este conceito para se perceber melhor como o empreendedorismo funciona e de que forma resultou numa sociedade caracterizada como consumista.

Em 2012 Tina Seelig explica que o empreendedorismo tem como motor a inovação. Ora, como já vimos anteriormente, a inovação esteve na base da criação da máquina a vapor, inicialmente, e de tudo o que se seguiu. Esta inovação é o produto de um conjunto de elementos em indissociáveis e em constante interação. Ou seja, existem vários fatores que são essenciais ao processo inovativo e de criação inerente ao

empreendedorismo que influenciam o que e de que forma se criam novos produtos ou serviços. Tina Seelig (2012), segundo Barbieri (2018), considera que esses fatores são: a atitude, a imaginação, o conhecimento, a cultura, o habitat e os recursos. Refletiremos, então, sobre cada um deles.

Começando pela atitude, esta corresponde à própria ação consequente de um indivíduo que acredita ter capacidade de encontrar a solução para um problema. Desta forma, não se pode falar de empreendedorismo sem um comportamento concreto associado. Por sua vez, a ação parte de um problema ou circunstância que necessite de ser solucionada. Mas esta atitude só é possível se o indivíduo for capaz de interpretar o meio à sua volta, de aprender com as suas conquistas e as suas falhas e de achar que consegue fazer.

A imaginação é o que permite formar ideias sobre algo novo e pode ser estimulada através de discussões e trocas de ideias com outros. Barbieri (2018, p. 41) adiciona que ao “se imaginar algo, retiram-se dados da memória para transformá-los em novas ideias”. O que nos remete para a ideia de conhecimento, já que só há memória de algo que experienciamos e conhecemos.

É assim que o conhecimento também é considerado por Tina Seelig (2012) como motor de inovação na medida em que age como a base de algo novo. É o conhecimento do meio, do que já existe ou não, do que necessita ser feito ou não, que permite a criação de novas ideias baseadas em informações científicas e específicas de uma determinada área ou assunto.

Esta base de experiências e conhecimentos científico é feito através de um meio, a cultura. É neste sentido que a cultura como “atitude coletiva dos indivíduos de uma mesma comunidade” influencia a forma como a realidade social e natural é interpretada (Barbieri, 2018, p. 41).

Relacionado com a cultura, mas mais específico, está o habitat como local em que se vive e como concretização visível de algo que foi primeiramente imaginado. O habitat refere-se concretamente a tudo relacionado com a vida em sociedade: desde a arquitetura do espaço físico, às pessoas, à cultura. Tudo isto enquadra um conjunto determinado de inovações possíveis.

Por fim, Tina Seelig (2012) considera que os recursos também fazem parte do motor da inovação. Afinal, para que esta se concretize são necessários recursos humanos, naturais, financeiros e académicos para a produção de algo. Estes recursos, por sua vez,

só são possíveis de acordo com um determinado local em que o empreendedor se encontra.

No fundo, a máquina a vapor que revolucionou o mundo atual, só foi possível pelo empreendedorismo. Empreendedorismo este baseado: na imaginação de um mecanismo que desse às sociedades a capacidade de obterem de forma mais acessível e barata determinados bens essenciais e outros mais supérfluos; na cultura da sociedade e no habitat que contextualizaram essa necessidade de bens materiais específicos; no conhecimento científico que possibilitou os mecanismos específicos da máquina a vapor; na atitude e ação proativa que concretizou a essa criação; e nos recursos humanos, materiais e financeiros que materializaram o próprio motor a vapor. Ou seja, todos estes fatores, por sua vez, estão relacionados com um determinado período da história do Homem, uma vez que são baseados no meio social, económico e tecnológico e no tempo histórico em que ocorre e que influenciam o empreendedorismo.

Mas existem dois grandes problemas associados a esta realidade empreendedora e consumista iniciada no século XVIII. Um está relacionado com o facto de as iniciativas de empreendedorismos terem por base motivadora, não só o avanço tecnológico, mas a obtenção do lucro, entendido como fácil e exacerbado. Como podemos verificar pela atualidade, este tipo de empreendedorismo tendeu a desconsiderar as questões ambientais e contribuir para o acentuar as desigualdades sociais e económicas. O outro problema prende-se com o facto de a sociedade nem sempre valorizar o produto que compra, por não ter estado envolvido no esforço do processo de produção do mesmo, relativizando cada vez mais o ato de comprar e o próprio bem material.

Impactada pelos modos de produção e de consumo do século XVIII, a sociedade atual do século XXI é caracterizada como consumista por Fiorentin & Lemos (2018). Para além dos problemas já referidos no parágrafo anterior, esta caracterização tem outra implicação social profunda: a de pertença social. No fundo, quem não partilha dos mesmos hábitos de consumo não pertence verdadeiramente à sociedade contemporânea (2018). Assim, não só se acentuam as diferenças e desigualdades sociais e económicas das pessoas, como também consideramos que este consumismo se pode tornar identitário.

Identitário na medida em que um indivíduo cresce num meio em que vê o ato de consumir como forma de se relacionar com o mundo e, para pertencer nele terá de modelar os seus hábitos de consumo aos da sociedade. Neste movimento de cópia o indivíduo não está a exercer as suas capacidades cognitivas para refletir autonomamente sobre este e outros aspetos associados ao consumo nem para agir contrariamente ao que

ele e os seus pares fazem. Podemos afirmar que se traduz numa cidadania passiva em que há uma clara ausência ou desvalorização de valores como os da autonomia, a solidariedade e a responsabilidade.

Neste movimento de consumo como comportamento influenciável por outros membros da sociedade, estão também as crianças que passam também a incorporar comportamentos de consumo semelhantes aos adultos à sua volta (Moura, 2021). Assim, o problema do consumismo não se cinge apenas aos adultos que gerem o mundo mas abrange os mais jovens, perpetuando os mesmos comportamentos.

Em consonância com esta ideia de identidade pela socialização está a expressão do “eu moderno” de Bauman, que consiste na construção de uma “consciência da sua verdade interior juntamente com sua autoconfiança” (Rubens, 2010, p. 277). Ou seja, um indivíduo assume como seus os hábitos de consumo excessivos, mas que na realidade internalizou pelo processo de socialização. Com isso, o indivíduo sente-se autoconfiante em si e nas suas escolhas.

Recuperando o conceito de autonomia, este indivíduo não se revê neste valor pois cede a pressões externas e prioriza o sentimento de pertença ao grupo social.

Fiorentin e Lemos (2018) consideram que a aquisição exagerada de bens é guiada pelo anseio de atingir a felicidade através desses mesmos bens. Este é um problema grave porque, para além de ser preocupante a associação do valor da felicidade estar associado a bens materiais, é também irreal. O consumidor nunca atingirá a felicidade pois ao comprar aquele desejo já foi obtido e sido instantaneamente substituído por outro que ainda não possui, não permitindo que a felicidade seja alcançada porque há agora outro bem a possuir, e, assim, sucessivamente.

Podemos inferir que a felicidade está no topo do sistema de valores deste indivíduo, o que impossibilita necessariamente espaço para valores como a solidariedade, responsabilidade e autonomia. Emanuel Medeiros (2010) explica que valores como a felicidade associada a um bem material é um valor “final” (como um fim em si próprio) de natureza egoísta e egocêntrica; pelo contrário valores como a igualdade são altruístas. Nós acrescentamos a estes a solidariedade, a responsabilidade e a autonomia pois correspondem ao próprio indivíduo, mas também podem ter em conta o bem-estar do outro.

Outra visão da sociedade é levantada por Bauman em 1999 na obra *Consumismo vs consumo* que divide a modernidade em duas fases: a fase sólido-moderna e a fase líquido-moderna (Rubens, 2010). A primeira corresponde à sociedade produtora que é

mais voltada para a segurança, ambiente confiável, ordenado, duradouro, resistente ao tempo. Nessa fase, o que se buscava era uma concentração de bens para que, num futuro próximo, houvesse uma tranquilidade do proprietário, pois o grande valor a ser assegurado nessa fase era a segurança e quanto mais bens imóveis mais seguros os proprietários estariam. Os bens, nessa fase, não se destinavam ao consumo imediato, eles se dedicavam a um futuro de segurança. (Rubens, 2010, p. 276)

Em contraste, a fase líquido-moderna corresponde a uma sociedade em que o que está no topo das prioridades é a satisfação de desejos no imediato através do consumo imediato. Isto consiste noutro problema porque o facto de a sociedade pensar e consumir no “agora” significa que não perspectiva o futuro. Por sua vez, as consequências desta mentalidade do “agora” que não tem em consideração as gerações futuras são catastróficas a nível ambiental, social e económico.

Ora, se não faz o exercício de perspectivar o futuro bom e seguro para a próxima geração como bem em si mesmo e se não age de acordo com isso então o indivíduo não é responsável. Se não pensa e age de acordo com princípios, valores e opiniões próprias, neste caso contrário à da sociedade, então não é autónomo. Se não reflete sobre o meio em que vive e as implicações na qualidade de vida do ser humano, e se não faz escolhas que garantam isso, então não é solidário.

Por fim, em 1995, Baudrillard acrescenta nesta linha de pensamento que as novas gerações serão herdeiras não só de bens que satisfazem as suas necessidades essenciais, mas de direito à abundância. Se isto se verificar, pode afirmar-se que há, atualmente, uma geração que conhece os seus direitos enquanto ser humano e consumidor, mas que desconhece, ignora ou não valoriza os seus deveres como cidadão, especificamente em relação à forma como empreende e cria novos produtos e serviços e em relação à forma como os consome.

Podemos concluir, então, que os hábitos de consumo atuais são produto de um empreendedorismo que foi ao encontro das características da sociedade e do contexto tecnológico de um determinado período do percurso das sociedades (García-Rodrigues et al., 2019).

Com isto, depreende-se que o empreendedorismo pode ser fomentado e estimulado com base nas características atuais da sociedade e das necessidades atuais. Ou seja, se um indivíduo tem uma base de conhecimentos baseados nos fatores de Tina Seelig (2012) e na sociedade atual mais provavelmente pode ser um empreendedor que vai dar

resposta às necessidades da mesma sociedade, nomeadamente as necessidades de igualdade de subsistência, de vida de qualidade que supre as necessidades básicas do ser humano e de continuação dos habitats para todos os seres vivos como os conhecemos.

Neste sentido, ao incluir a educação para o consumo e para o empreendedorismo está-se a fomentar o conhecimento referido necessário quer ao consumo sustentável quer ao empreendedorismo (Paços e Palinhas, 2011).

Até porque Montigneaux (2003, citado por Moura, 2021) considera que, ao contrário da hierarquia familiar anterior, as crianças cada vez mais se afirmam no seio familiar, sendo capazes de dar a sua opinião e mesmo interferir ou influenciar as compras no presente e no futuro dos mais variados tipos, desde o destino de viagens às roupas que vestem. Desta forma, se se educar para um consumo sustentável aliado ao empreendedorismo fomenta-se para um impacto no consumo que as famílias fazem no presente como se perspetiva um futuro alternativo, tudo isto através das crianças envolvidas nesta educação.

Tendo em conta o papel da escola contemporânea, pretende-se então fomentar o desenvolvimento de alunos conscientes e conhecedores da realidade à sua volta, das características e necessidades das sociedades e meio ambiente atuais e de si como consumidores e potenciais empreendedores. Ou seja, potenciar consumidores e empreendedores responsáveis, autónomos e solidários que pensam e agem de acordo com as características e necessidades da sociedade atual e futura. Tudo isto a partir de ambientes e práticas pedagógicas intencionais e direcionadas ao tema do consumismo e empreendedorismo.

É desta forma que a educação para o consumo pode e deve ser articulada com a educação para o empreendedorismo.

No que toca à criação de práticas educativas específicas deste tema, iremos desenvolvê-las e contextualizá-las no continuar do nosso trabalho. Em primeiro lugar, iremos abordar o consumismo já no subcapítulo seguinte. Em segundo lugar, iremos passar às práticas educativas orientadas especificamente para o fomento do empreendedorismo no próximo capítulo III da *Educação para o Empreendedorismo*.

2.2 - Referencial de Educação do Consumidor

A educação para o consumo em específico tem, no currículo português, determinados temas por onde se podem trabalhar a temática de uma forma orientada

através do documento do Ministério da Educação denominado de *Referencial de Educação do Consumidor* (REC) (Dias et al., 2019).

O REC (Dias et al., 2019) é um documento que orienta a ação educativa ao organizar os temas, subtemas e objetivos da Educação do Consumidor que devem ser trabalhados por níveis de ensino escolar que vão desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

Este documento surge num contexto europeu de desenvolvimento de políticas direcionadas à proteção dos direitos dos consumidores consubstanciados, por sua vez, aos direitos universais do Homem.

No contexto nacional, surge no artigo 3º e no artigo 6º da Lei nº 24/1996 da Defesa do Consumidor e na *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* de 2017.

Este documento surge para desenvolver competências da sociedade do século XXI como obtenção de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidade reflexivas, críticas e racionais, atitudes e comportamentos baseados em valores, na necessidade de “resposta aos desafios sociais e económicos com que nos confrontamos no mundo atual” (Dias et al., 2019, p. 5) para que os alunos (e futuros adultos) façam escolhas informadas e responsáveis de forma a garantir o bem-estar para as gerações presentes e futuras.

No que toca à Educação para o Consumo (EC) em que se insere o documento, os autores acrescentam que

A importância da EC em meio escolar prende-se com o facto de crianças e jovens serem, de forma precoce, constante e progressiva, consumidores de bens e serviços, o que implica, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, a necessidade de conhecimentos, de capacidades fundamentais e de atitudes e valores, fundamentadores de escolhas criteriosas e informadas e promotores do bem-estar, no presente e no futuro. (Dias et al. 2019, p. 8)

Assim, a EC consiste na formação de alunos para o desenvolvimento de competências que os permitam adquirir, compreender e utilizar informações sobre a sociedade contemporânea e as matérias relacionadas com o consumo para serem consumidores críticos e exigentes, num exercício da cidadania ativa.

Numa abordagem mais específica do consumo, Dias et al., referem que a educação do consumidor “inscreve-se numa necessidade intrínseca à sociedade de consumo, da informação e do conhecimento, na qual a atividade de consumo tem um papel importante no quotidiano dos cidadãos” (2019, p.7). Assim, a Educação do Consumidor tem como

objetivo principal o de consciencializar os cidadãos da sua condição de consumidor e da importância que pode ter na sociedade, na economia e no ambiente.

Assim, passaremos a elucidar os conteúdos concretos que o *Referencial de Educação do Consumidor* (Dias et al., 2019) contemplam, na importância que estes têm em orientar o processo educativo para os professores e educadores.

O REC (Dias et al., 2019) está dividido em oito temas principais que estão divididos em subtemas em que estes têm objetivos centrados na criança/ aluno. A cada objetivo estão associados vários descritores de desempenho que permitem elucidar o educador/ professor a perceber se e de que forma o objetivo foi atingido pela criança/ aluno. O documento clarifica também que temas e subtemas são adequados trabalhar nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação-Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

De modo a resumir e explicar os conteúdos do referencial passaremos a explorar cada tema individualmente e os subtemas e objetivos relacionados com esse.

O tema 1, O Consumo: Enquadramento e Evolução, aglomera os subtemas que têm como objetivo o aluno ser capaz de entender a evolução histórica e o conceito de consumo, caracterizar aspetos da sociedade de consumo, relacionar esta sociedade de informação e conhecimento com o consumo e compreender a importância da proteção dos consumidores. Todos estes subtemas podem ser trabalhados em todos os níveis de ensino.

O tema 2, Os Direitos e Deveres do Consumidor, reúne os subtemas relacionados com os objetivos de caracterizar os direitos do consumidor na legislação portuguesa e reconhecer que existem conflitos de consumo compreender. A educação pré-escolar deve excluir o problematizar da existência dos deveres do consumidor e o conhecer os mecanismos de resolução de conflitos de consumo.

No tema 3, O Consumo de Bens e Serviços, estão os objetivos compreender o consumo como satisfação de necessidades, caracterizar o ato de consumo, caracterizar diferentes formas de venda de bens e de prestação de serviços e reconhecer a importância de determinados serviços para o bem-estar do consumidor.

O tema 4, A Segurança dos Produtos e Serviços e a Proteção da Saúde dos Consumidores, assegura os objetivos de reconhecer a saúde e a segurança dos consumidores como um direito, compreender a importância da segurança e da qualidade dos produtos alimentares para uma vida saudável e sustentável. O objetivo que pode ser trabalhado em todos os níveis de ensino com exceção do Pré-Escolar é conhecer

mecanismos de controlo e de fiscalização da segurança de produtos alimentares e não alimentares

O tema 5, O Marketing e a Publicidade, aglomera os objetivos de relacionar publicidade, marketing e consumo, compreender diferentes meios de comunicação publicitária e compreender regras aplicáveis à comunicação comercial.

O tema 6, As Famílias, a Gestão Financeira e o Consumo, os objetivos passam por relacionar a gestão do orçamento com o consumo, compreender a importância da poupança para os consumidores e saber que existem responsabilidades, custos, riscos e vantagens no crédito. Os objetivos que podem ser trabalhados em todos os níveis de ensino com exceção do Pré-Escolar são compreender a necessidade de informação sobre produtos e serviços financeiros, entender a complexidade inerente ao consumo de produtos e de serviços financeiros. Outro objetivo que não é relevante ao Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico é compreender os riscos e as consequências do endividamento e do sobre-endividamento.

O tema 7, O Consumo Sustentável, os objetivos passam por interpretar o consumo sustentável como uma das dimensões do desenvolvimento sustentável, relacionar a produção sustentável, compreender a importância dos comportamentos de consumo relativamente à preservação dos recursos naturais. Os que não abrangem o Pré-Escolar são caracterizar a perspetiva ética do consumo e compreender a existência de formas alternativas de consumo promotoras da partilha e da sustentabilidade.

O último tema 8, O Consumo no Mundo Digital, não abrange a Educação Pré-Escolar, tem a finalidade de caracterizar o fenómeno da economia digital, compreender fatores essenciais a ter em conta na compra de bens e serviços *online*, compreender a diversidade e a extensão dos riscos digitais para os consumidores, reconhecer o dever de o consumidor respeitar os direitos de autor.

Os temas e subtemas trabalhados na Educação Pré-Escolar foram:

- Tema 1 *O Consumo: Enquadramento e Evolução* e o subtema *A sociedade de consumo*;

- Tema 3 *O Consumo de Bens e Serviços e os subtemas O Consumo e a Satisfação de Necessidades e O Ato de Consumo*;

- Tema 7 *O Consumo Sustentável* e o subtema *O Consumo e o Desenvolvimento Sustentável*.

Já no 1º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidos o:

- Tema 1 *O Consumo: Enquadramento e Evolução* e subtemas *A sociedade de consumo* e *O Consumo na Sociedade da Informação e do Conhecimento*;

- Tema 3 *O Consumo de Bens e Serviços* e os subtemas *O Consumo e a Satisfação de Necessidades* e *O Ato de Consumo*;

- Tema 7 *O Consumo Sustentável* e os subtemas *O Consumo e o Desenvolvimento Sustentável*, *A Produção e o Consumo Sustentável* e *O Consumo e os Recursos Naturais*.

Ao conhecermos estes temas, subtemas e objetivos como base da educação para o consumidor podemos mais facilmente entender que conhecimentos o professor/educador pode movimentar juntamente com os seus alunos.

A partir daqui iremos também refletir sobre a forma como a educação para o consumo é relevante para a cidadania, relacionando essa reflexão com as características da sociedade consumista do século XXI que abordamos no subponto *2.1 Consumo vs consumismo: conceitos*.

2.3 - Que relevância tem a Educação para o Consumo para a Cidadania?

Como pudemos verificar no referencial, todos os temas e subtemas visam trabalhar uma vertente específica do consumo que, numa visão global, vai desde a evolução da sociedade atual às especificidades do consumo desta mesma sociedade.

A educação para o consumo deve abordar esses temas, subtemas e conteúdos de forma interdisciplinar e transversal, relacionando-os com outros conteúdos dos programas educativos como é o exemplo do tema da poluição, das atividades económicas e das fontes de energia, e recorrendo a outras áreas curriculares para além da Cidadania e do Estudo do Meio, como a Matemática, o Português, as Expressões Musical, Dramática, Física e Artística.

Os temas do REC (Dias et al., 2019) também devem ser abordados e trabalhados na sala de aula de forma intencional através da discussão, do descobrimento, da clarificação de valores, do questionamento, da partilha de experiências e vivências e da reflexão sobre os conceitos de consumismo e consumo, sobre: as implicações dos hábitos de consumo atuais (quer para as próprias pessoas quer para o meio natural, por exemplo), os seus próprios hábitos de consumo, os motivos que levaram a sociedade a adquirir esses hábitos relacionados com a própria evolução tecnológica da sociedade, as alternativas sustentáveis de consumo, as características da sociedade contemporânea, as diferenças e desigualdades sociais e económicas que o consumismo causa, os direitos do consumidor, entre outros.

Estes momentos de sala de aula promovem o desenvolvimento de competências como a reflexão, a análise, o pensamento crítico e racional, o questionamento, o diálogo, a partilha e o ouvir o outro (Perrenoud, 2002) que são essenciais ao seu pleno desenvolvimento.

Ao colocar-se o aluno em situações educativas acima mencionadas, coloca-se o aluno no centro da sua aprendizagem como sujeito e agente desse processo. Assim, a par destes temas que contribuem para o conhecimento empírico do tema, a educação para o consumo também contribui para um efetivo desenvolvimento de alunos responsáveis, autónomo e solidários. Pelo envolvimento profundo do aluno com os conteúdos e com a aprendizagem garante-se o verdadeiro exercício de cidadania.

Assim, podemos considerar que a educação para o consumo consubstancia competências, conhecimentos e valores que são constitutivos da cidadania. Neste sentido, educar para o consumo é educar para a cidadania, com a diferença de que aquela é uma vertente específica da última.

Vale referir que a educação para o consumo também pode e deve incluir outras estratégias e atividades para além das elencadas. Entre elas estão as estratégias reconstrutivas, nomeadamente a discussão de dilemas e a clarificação de valores, referidas no ponto *1.3.1 Estratégias de educação para valores para o desenvolvimento moral da criança*. Estas devem levar a criança a refletir e clarificar os seus valores, mas de acordo com um tema específico como é o tema do consumo e consumismo. Estas estratégias contribuem para reverter o processo de socialização e educação de uma associação positiva do consumismo (auto-confiança e pertença social) para uma associação negativa, através de uma hierarquia pessoal com vista à mudança gradual da sociedade.

Alguns exemplos específicos de atividades que se podem enquadrar nessas estratégias, para além da discussão e clarificação de valores, estão o conto de narrativas, os jogos, fichas de trabalho, pinturas recorrendo a variadas técnicas, entre outras.

Partindo para a resposta à questão que nos propomos resolver neste capítulo, *que relevância tem a Educação para o Consumo para a Cidadania?*, consideramos que a educação para o consumo é relevante para a cidadania porque contribui, pelas competências e conhecimentos que promove, para uma mudança de paradigma da sociedade consumista atual. Isto porque uma educação que fomenta o desenvolvimento de cidadãos ativos (responsáveis, autónomos e solidários) e que fomenta o conhecimento profundo sobre o consumismo, desenvolve também valores consentâneos com um

consumo consciente, responsável e sustentável que garantem o direito à vida com qualidade para as gerações presente e futuras com que nos confrontamos no mundo atual.

Breves considerações

A educação para o consumo por si só não garante que se encontrem soluções aos problemas atuais de consumismo pois, apesar de dar ênfase a um conjunto de temas e conteúdos e ao desenvolvimento de competências e valores, não especifica a formação do aluno à capacidade de desenvolvimento de soluções e do saber-fazer inerentes à propensão do empreendedorismo. É nesse sentido que a educação para o empreendedorismo surge no capítulo seguinte e que nos comprometemos a esclarecer.

Capítulo III – Educação para o Empreendedorismo

No compromisso de esclarecer de que forma o empreendedorismo está incluído no currículo e de que modo deve ser trabalhado em contexto de sala de aula, neste capítulo iremos começar por definir o conceito de empreendedorismo e de empreendedor de forma a compreender profundamente o seu significado, depois iremos refletir sobre a relação intrínseca entre educação para o consumo e educação para o empreendedorismo e, por fim, discutir sobre a relevância da educação para o empreendedorismo para a cidadania.

3.1 Conceito de empreendedorismo

Empreendedorismo é um conceito complexo e antigo, ainda que o termo em si seja bastante recente. É difícil encontrar a sua definição pois frequentemente está associado ao verbo empreender ou ao adjetivo/ nome empreendedor (García-Rodriguez et al., 2019).

Na verdade, empreendedorismo sucedeu do termo empreendedor na França entre o século XVII e XVIII no contexto da Revolução Industrial francesa e que identificava uma pessoa corajosa que descobria melhores e novas formas de fazer algo numa conjuntura de desenvolvimento económico (Dees, 1998).

Em 1934, Joseph Schumpeter relaciona empreendedorismo com a função de inovação ao definir empreendedorismo como a força de “destruição criativa”, ou seja, a criatividade associada ao fazer algo novo e melhor em detrimento das habituais formas

de operar (Duarte, 2008). Há uma distinção entre o antigo e o novo, entre as formas convencionais de fazer alguma coisa e as formas criativas, diferentes e melhores de fazer essa mesma coisa.

Segundo a Comissão Europeia de Educação e Cultura de 2005 “empreendedorismo refere-se a uma capacidade individual para colocar as ideias em prática” (citado de Francisco, Sepúlveda e Mendes, 2006, p. 13). Esta definição aponta sobretudo para a materialização de algo do plano imaginário para o plano real, sugerindo que para haver empreendedorismo há necessariamente que haver um processo e um produto. Ao contrário da definição anterior, esta não exige um “produto” ou resultado inovador, mas foca-se antes na ação.

Serapio (2010), citado por Faria e Couto (2013, p. 2), define empreendedorismo como um processo associado à “capacidade de criar formas inovadoras de resolver problemas”. Esta definição retoma a capacidade de fazer algo novo como Schumpeter, mas dá ênfase à resolução de problemas de alguma ordem, partindo do princípio (ainda que subentendido) de que algo necessita de ser corrigido, alterado ou melhorado. Acentua também o carácter inovativo inerente à criação de algo que resolva um problema.

Ao consultarmos o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa on-line podemos verificar que empreendedorismo consiste na “atitude de quem, por iniciativa própria, realiza ações ou idealiza novos métodos com o objetivo de desenvolver e dinamizar serviços, produtos ou quaisquer atividades de organização e administração”. Esta definição já deixa de caracterizar o empreendedorismo como uma capacidade, mas já o transporta para atitude, um comportamento de um indivíduo que age por motivos relacionados ao desenvolvimento de algo de diferença natureza.

De uma forma geral, o empreendedorismo consiste na capacidade ou força motriz para o desenvolvimento de serviços ou produtos enquanto aplicação de valores ao contexto das transações comerciais dos indivíduos. Esses valores frequentemente são capitais, mas também podem ser sociais ou culturais.

No que toca às raízes do empreendedorismo, Julien (2012, citado por Verga e Silva, 2014) sugere que provêm da multidisciplinaridade de áreas antigas, como é o caso da economia, da psicologia, da educação e da sociologia. Ou seja, ao contrário do que se possa pensar, o empreendedorismo não se cinge à vertente empresarial e económica, como vimos na primeira abordagem de empreendedor. Pelo contrário, é mais abrangente, considerando todas as atitudes de inovação aplicada que os indivíduos podem ter no

desempenho das mais diversas tarefas, condicionadas pelas características próprias dos indivíduos e dos ambientes (Verga e Silva, 2014).

Em qualquer definição e tendo em conta a origem do empreendedorismo podemos encontrar um ponto em comum: empreendedorismo é necessariamente algo feito por um indivíduo. Daí frequentemente encontrarmos esse conceito relacionado com o empreendedor. Assim, e porque interessa ao presente trabalho, iremos brevemente definir o conceito de empreendedor.

John Stuart-Mill (1848) define empreendedor como “uma pessoa que toma decisões e assume riscos, gerindo recursos limitados para o lançamento de novos negócios” (Duarte, 2008, p. 6). Esta perspetiva assenta sobretudo no indivíduo de capacidades relacionadas com a tomada de decisões e arrojada na medida em que arrisca.

Numa perspetiva de empreendedor como transformador, está Carl Menger que em *Principles of Economics* (1871) considera que empreendedor é o indivíduo é capaz de utilizar os recursos que tem disponíveis como base para a criação de bens e serviços. O que revela que o empreendedorismo ocorre de acordo com os recursos disponíveis que o empreendedor utiliza.

Joseph Schumpeter (1934) também define empreendedor como um indivíduo inovador que pensa e executa novas formas introduzir produtos e métodos de produção nunca vistos, de abrir novos mercados, de transformar novos recursos e de criar uma empresa. Esta definição remete a inovação, já vista no conceito de empreendedorismo, e especifica formas concretas e reais empreendedoras. Ainda que o carácter económico e empresarial seja forte nesta conceção, como referimos anteriormente é possível aplicar estas atitudes de inovação em outras áreas.

Para Peter Drucker, 1986, a conceção de empreendedor está intimamente ligada à de empreendedorismo como produção de valor pois “Os empreendedores bem-sucedidos, qualquer que seja a sua motivação pessoal (...) curiosidade, ou desejo de fama ou reconhecimento, tentam criar valor e fazer uma contribuição.” (citado por Francisco, Sepúlveda e Mendes, 2006, p. 18).

Numa conceção recente, o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa considera que empreendedor é aquele que empreende, ou seja, aquele que planeia e executa uma determinada ação.

Reunindo estas conceções, podemos concluir que empreendedor é o indivíduo que pode ser caracterizado como assertivo, arriscado, corajoso, inovador e transformador, que pensa e realiza uma determinada tarefa, produto ou forma inovadora.

Podemos verificar, também, que frequentemente a inovação está presente quer no conceito de empreendedorismo quer no de empreendedor (Moura, 2021). Podemos inferir que a base de várias definições de empreendedorismo é a inovação, e a base de várias definições de empreendedor é o indivíduo caracterizado como inovador, que pensa “fora da caixa”.

Para além disso, e recuperando a definição de empreendedor de Carl Menger, podemos observar que o empreendedor age e efetiva o empreendedorismo por meio dos recursos disponíveis que existem. Ou seja, para que haja inovação é também necessário ter em conta os recursos disponíveis para essa inovação poder ser materializada.

Estes aspetos relacionados com o empreendedor e com o empreendedorismo são importantes na definição destes conceitos, mas também sugerem que o processo pode ser mais complexo do que aparenta ser, como aliás pudemos verificar no *Capítulo II – Educação para o Consumo*.

Assim, torna-se relevante para o nosso trabalho aprofundar e refletir sobre de que forma e por que motivo a escola contempla o empreendedorismo no currículo educativo português e que relação o empreendedorismo tem com a cidadania.

3.2 - Educação para o empreendedorismo: o que é e como explorar na sala de aula

Na Comissão Europeia de 2016 para a Educação para o Empreendedorismo nas Escolas Europeias, a educação para o empreendedorismo

refere-se à capacidade dos aprendentes desenvolverem as competências e o estado de espírito para transformar ideias criativas em ações empreendedoras. Trata-se de uma competência essencial para todos os aprendentes, que apoia o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade. É relevante para o processo de aprendizagem ao longo da vida, em todas as disciplinas e para todos os tipos de educação e de formação (formal, não formal e informal) que contribuem para um espírito ou um comportamento empreendedor, com ou sem fins comerciais” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016)

Esta educação pretende, então, organizar práticas educativas específicas que desenvolvam competências essenciais nos alunos não só a nível do desenvolvimento pessoal e social como um cidadão ativo, mas também no desenvolvimento a nível das capacidades de os alunos eventualmente se integrarem na sociedade, nomeadamente na vertente de emprego.

Nesta linha de pensamento, a Direção-Geral da Educação (DGE), na vertente da educação para a cidadania, acrescenta que essas competências passam pela criatividade, pelo pensamento crítico, pela procura de solução de problemas, pela iniciativa, pelo trabalho colaborativo e pelo planeamento e gestão de projetos dentro da sala de aula com vista à mudança, mudança essa que atendendo ao nosso trabalho é relativa aos hábitos de consumo atuais.

A DGE considera que a educação para o empreendedorismo contribui para essas competências que munam os alunos de capacidade de identificarem uma oportunidade ou ideia e transformá-la em valor para os outros. Segundo a DGE esse valor criado pode ser a nível social, financeiro ou cultural. Ou seja, as competências elencadas podem potenciar determinadas ideias e ações empreendedoras nos alunos, contribuindo para o empreendedorismo.

No que diz respeito à educação para o empreendedorismo na sala de aula, Guerra e Grazziotin (2010), segundo Schaefer e Minello (2016) referem que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, transversal e de forma integrada. Interdisciplinar na medida em que deve recorrer a todas as áreas curriculares, desde o Português à Matemática, passando pelas Expressões artísticas. A educação para o empreendedorismo pode ser trabalhada de forma transversal na medida em que o professor/ educador pode contribuir para competências do empreendedorismo em qualquer momento na sala de aula como forma de estar e de educar. Assim, Francisco, Sepúlveda e Mendes (2006) consideram que o papel dos professores e educadores passam por: criar momentos de resolução de problemas e de dificuldades de forma positiva e demonstrando confiança nas capacidades do aluno; ver e demonstrar o erro como oportunidade de aprendizagem e não de penalização para o aluno; possibilitar que o aluno escolha a sua forma ou estratégia de resolução de problemas de forma a que o aluno progressivamente esteja habituado a tomar decisões de forma autónoma; proporcionar experiências que possam gerar contrariedades no que toca às expectativas dos alunos para que estes desenvolvam “estratégias de análise adequadas para lidar com situações de frustração” (Francisco, Sepúlveda e Mendes, 2006, p. 16); proporcionar tarefas que tenham de ser divididas em partes para poderem ser resolvidas; e promover atividades de criação e invenção de algo (ideia, processo, produto, etc.); proporcionar atividades de grande ou pequeno grupo que levem os alunos a trabalhar de forma não só cooperativa mas principalmente colaborativa para um objetivo em comum, em que o resultado final é o todo e não o particular dos alunos. Todas estas ações do professor/ educador podem ser realizadas contínua e transversalmente uma vez

que não estão associadas a temática ou área curricular específica, mas que fazem parte da educação para o empreendedorismo. Por fim, de forma integrada na medida em que tem em conta não só a sala de aula como a própria escola, o meio envolvente e a restante comunidade, podendo desenvolver-se projetos para acrescentar valor a uma instituição ou empresa, por exemplo.

Continuando na educação para o empreendedorismo na sala de aula, Guerra e Grazziotin (2010) acrescentam que a sala de aula “cada vez mais, tem de se transformar em laboratório de conhecimento” (Schaefer e Minello, 2016, p. 63). Por isso, e em seguimento desta posição, entende-se que a educação empreendedora deva ocupar destaque na escola pois também visa a sala de aula como um espaço em que o professor/educador organiza de forma a permitir o desenvolvimento do aluno e em que ele faz parte do seu próprio processo de aprendizagem, procurando o saber-fazer através da experiência, ou seja, do seu envolvimento direto com o que aprende (Henrique e Cunha, 2008, citado por Schaefer e Minello, 2016).

Ainda para Henrique e Cunha (2008), a educação para empreendedorismo deve priorizar o desenvolvimento do conhecimento do que apenas de uma transferência de conhecimento o que, aliás, vai ao encontro da estratégia construtiva que elencamos no subcapítulo *1.2 Educação para valores*.

Desenvolvendo acerca dessa substituição, a educação para o empreendedorismo aposta numa construção de conhecimento dentro da sala de aula porque possibilita o aluno do hábito e da capacidade de identificar uma oportunidade, lacuna ou problema, criar uma ideia baseada nesses e por fim desenvolver essa ideia no plano concreto, criando algo que aplique valores à transação comercial entre as pessoas, que neste contexto se quer que seja sobretudo social ou cultural. Isto para que, no contexto específico deste trabalho, o empreendedorismo desenvolvido seja uma mais-valia para a transformação de uma sociedade consumista para uma sociedade que escolha o consumo sustentável e que tenha alternativas viáveis a essa escolha.

Neste trabalho de sala de aula, há que ter em conta que o processo empreendedor é mais importante do que o resultado ou o produto por si só, ainda que este faça parte do empreendedorismo. É o processo que permite a aquisição de competências úteis dentro e fora da sala de aula e, neste sentido, contribui para aprendizagens duradouras ao longo da vida do indivíduo, como vimos na definição da Comissão Europeia.

Neste sentido, podem e devem desenvolver-se estratégias específicas que podemos utilizar para garantir a sala de aula como laboratório e a centralidade do aluno

no seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo que se estabelecem relações entre o que o aluno aprende com o cotidiano deste.

Essas estratégias devem ser congruentes com a educação para valores (que como vimos anteriormente está inserida na educação para a cidadania), e devem ser estratégias construtivas, como referimos no parágrafo anterior. Um exemplo de atividades específica que pode desenvolver o empreendedorismo é a criação de um projeto em que os alunos obtenham informação sobre alguma oportunidade/ problema/ lacuna, imaginem uma ideia e que a ponham em prática, construindo ou transformando esses próprios esse produto através de materiais que têm acesso e que decidiram trabalhar, quer em trabalho de grupo quer em trabalho individual.

De forma resumida, podemos considerar que a educação para o empreendedorismo consiste na organização de atividades e momentos de aula que permitam o desenvolvimento de competências como a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a iniciativa, o trabalho colaborativo, o planeamento e gestão de projetos.

A educação para o empreendedorismo deve ser interdisciplinar, transversal e integrada, recorrendo a todas as disciplinas curriculares (numa sinergia entre algumas ou todas), adotando estratégias de desenvolvimento de competências baseadas no papel do professor, e integrada com o meio envolvente, respetivamente.

No que toca aos papéis do educador/ professor e do aluno, o primeiro deve assumir um papel de agente educativo que promove um conjunto de atividades ao mesmo tempo que cria um ambiente seguro, estimulante e positivo para o desenvolvimento pleno do aluno. Já o papel de aluno passa por assumir-se como agente e sujeito da sua aprendizagem e envolver-se diretamente com a construção do seu conhecimento, estando, assim, na centralidade do seu processo educativo.

3.3 - Empreendedorismo e Educação para a Cidadania: que relação?

Para explicar de que forma o empreendedorismo e a cidadania estão relacionadas e a importância da educação para o empreendedorismo para a cidadania, podemos recuperar as definições de empreendedorismo, de empreendedor e no contributo da inovação para a atitude empreendedora de Tina Seelig. Como a própria definição de empreendedor sugere, um indivíduo empreendedor é aquele que é pensa e age de forma

diferente, criativa e inovadora. Ou seja, o empreendedor é alguém que articula o pensar com o agir de forma autónoma (Moura, 2021).

Pensar na medida em que tem de ser conhecedor do meio à sua volta para saber o que já foi feito e o que ainda não foi feito, num profundo conhecimento sobre si (as suas capacidades) e sobre o meio. Comparando o empreendedor ao cidadão ativo, estes têm esta capacidade reflexiva e consciente do meio em que se insere e de si como pessoa.

Agir na medida em que tem de criar algo e envolver-se diretamente nesse processo para poder concluir e materializar esse produto ou forma de operar. Ora, ser cidadão ativo também passa por ser empreendedor na medida em que ser cidadão ativo é ser conhecedor das particularidades de viver em sociedade e é agir de determinada forma para se efetivar como cidadão que participa e intervém. Neste seguimento, Guerra e Grazziotin (2010), segundo Schaefer & Minello (2016), afirmam que o espírito empreendedor é sinónimo de criatividade, inovação e está intimamente ligado com o empreendedor/ aluno como “agente transformador”, ou seja, como cidadão ativo da sua sociedade.

Contudo, isto não é suficiente por si. É necessária uma educação para o empreendedorismo em parceria com uma educação para o consumo para que algumas particularidades do Homem e das sociedades sejam entendidas e tidas em conta no empreendedorismo (Moura, 2021). Passando a explicar, um empreendedor, para ser verdadeiramente um cidadão ativo, tem de reconhecer o ser humano como valor em si mesmo que tem direitos e deveres de viver com qualidade, de reconhecer que o consumismo leva a profundas desigualdades sociais e económicas e de ter um profundo conhecimento dos padrões e formas atuais de consumo (Sarıkaya e Coskun, 2015). Tudo isso é contemplado na educação para o consumo, como vimos no capítulo anterior, e tem por base a construção de conhecimento contemplado quer por aquela quer pela educação para o empreendedorismo.

Assim, como afirma Guerra e Grazzotin (2010, citado por Schaefer e Minello, 2016), a educação para o empreendedorismo não pode descurar de dois pontos essenciais que explicamos nos últimos dois parágrafos: o envolvimento do aluno com a criação inovadora de algo e o meio em que ele se integra, pois só na sintonia entre ambos se pode desenvolver o empreendedorismo

Este tipo de empreendedor que se estimula na junção do consumismo com o empreendedorismo é um cidadão ativo na medida em que um indivíduo capaz de movimentar conhecimentos e usar das suas capacidades para agir, para corrigir ou prevenir consequências ambientais, sociais e económicas da sociedade contemporânea,

garantindo um futuro justo, saudável e democrático para todos. É exatamente isto que vai ao encontro do que nos propomos desenvolver com as crianças neste projeto, em que nos assumimos como potenciadores desse processo.

Algumas considerações

Entende-se assim por que motivo a educação para o consumismo e a educação para o empreendedorismo são tão intimamente relacionadas e porque devem ser trabalhadas em conjunto. Por um lado, a educação para o consumo não basta pois é necessário criar soluções e desenvolver novas formas de agir para resolver verdadeiramente o consumismo. Por outro lado, a educação para o empreendedorismo não é autossuficiente na medida em que necessita da educação para o consumo para ser responsável, consciente e reconhecadora dos problemas atuais que advém do consumismo, desde a destruição de habitats, às desigualdades sociais e económicas, etc.

Assim, ao aliarmos as duas contribui-se para o conhecimento profundo sobre a sociedade consumo e todos os temas e subtemas relacionados com esse e para atitudes e ações contextualizadas e que têm em conta essa mesma sociedade. Ao mesmo tempo que se desenvolvem práticas educativas centralizadoras do aluno como agente e sujeito da sua aprendizagem, resultando em alunos informados, conscientes, responsáveis, autónomos, solidários que são fortes candidatos a se tornarem verdadeiros cidadãos ativos na sociedade.

É neste sentido que a educação para o consumo e para o empreendedorismo de enquadram na educação para a cidadania: aquelas como meio de desenvolvimento que veiculam e capacidades, conhecimentos, valores e atitudes baseadas num respeito pelos direitos e deveres do Homem, dignas de um cidadão ativo.

Capítulo IV – Metodologias do Projeto

Neste capítulo iremos elencar o conjunto de objetivos com os quais nos comprometemos desenvolver ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II.

Iremos também apresentar e descrever a metodologia utilizada no processo investigativo, bem como refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagens desenvolvido pelas crianças/ alunos.

4.1 – Objetivos do Relatório

Os objetivos vão ao encontro da temática deste Relatório e, portanto, refletem a necessidade de organizar a nossa prática educativa com vista ao desenvolvimento da criança e do aluno enquanto pessoas/cidadãos, empreendedores e consumidores críticos e responsáveis.

Os objetivos do Relatório dividem-se em dois grupos que se complementam: nomeadamente os objetivos do Relatório e os objetivos referentes às aprendizagens nas crianças e alunos.

Objetivos do Relatório

- Observar os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino, com o fim de organizar um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, com particular enfoque na educação para a cidadania, consumismo e empreendedorismo.
- Planificar e implementar um processo de ensino-aprendizagem integrado e significativo;
- Desenvolver a educação para a cidadania, consumismo e empreendedorismo nos contextos de estágio pedagógico;
- Conhecer as conceções e as representações das crianças sobre a cidadania, consumo e empreendedorismo;
- Contribuir para o desenvolvimento da consciência de valores empreendedores e de boas práticas de consumo;
- Avaliar o impacto da nossa prática pedagógica junto das crianças e na sua adoção de práticas consumidoras e empreendedoras;
- Contribuir para a construção de um referencial de educação do consumo e empreendedorismo para educadores e professores,

Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças e alunos

- Identificar valores e atitudes;
- Relacionar valores e atitudes com formas sustentáveis de consumo;
- Aplicar no seu dia-a-dia os conceitos de consumo e empreendedorismo aprendidos;
- Compreender a educação para o consumo e empreendedorismo como meios de proteção ambiental e do modo de vida atual;
- Reconhecer a si mesmo como consumidor e empreendedor;
- Assumir uma atitude de consumidor e de empreendedorismo responsável;
- Demonstrar atitudes empreendedoras tendo como base os valores da cidadania.

4.2 - Metodologias

Tendo em conta a natureza do Relatório que nos propomos realizar e os objetivos supracitados, optámos por um paradigma metodológico qualitativo. Segundo Godoy (1995, p. 1995)., a metodologia favorece o estudo da realidade a partir do seu meio natural. Trata-se de uma investigação que valoriza “o contacto direto e prolongado com o ambiente e situação que está sendo estudada”. Esta clarificação é relevante na medida em que foi importante inserirmo-nos no quotidiano das crianças/ alunos para entendermos mais profundamente as suas conceções ao longo da nossa intervenção pedagógica.

Para o efeito, apoiamos a nossa recolha de dados na utilização das técnicas de investigação da observação direta (em ambos os níveis de ensino), da entrevista em grupo (na turma de Educação Pré-Escolar) e do inquérito por questionário (na turma do 1º Ciclo do Ensino Básico).

A metodologia qualitativa recolhe dados de duas formas distintas no que concerne à posição investigador-investigado que Colás (1992, citado por Aires, 2015), nomeia de técnicas diretas ou interativas e de técnicas indiretas ou não-interativas. As técnicas ou estratégias interativas, como o nome indica, pressupõe a presença e interação do investigador e consistem em: observações, entrevistas e histórias de vida. As técnicas

não-interativas consistem na recolha de dados a partir de documentos oficiais e documentos pessoais.

Consideramos importante utilizar as técnicas interativas tendo em conta que dois dos objetivos principais deste projeto são o de compreender de que forma as crianças entendem o consumo e o de verificar de que forma as nossas intervenções tiveram impacto na perceção do aluno em relação ao consumo, de si como consumidor e empreendedor e no seu desenvolvimento enquanto cidadão. Ora, este tipo de objetivos só se podem confirmar e observar num ambiente de proximidade com as turmas.

Luísa Aires (2015, p. 24-25) definiu a observação direta como a “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”. A observação direta das turmas foi assim feita de modo a conhecer as características, conhecimentos, atitudes e conceções das crianças no sentido de orientar e adequar a nossa ação pedagógica, na linha do que defende Godoy (1995).

Para além da observação direta, adotada no contexto Pré-escolar, também recorremos à entrevista de grupo. A opção por esta técnica de recolha de dados justifica-se pelo facto de as crianças desta faixa etária ainda não dominam a língua escrita, pelo que entendemos que esta seria a forma mais natural para a exploração do tema e por recolher dados de modo mais espontâneo e real possível.

Segundo Godoy (1995), a entrevista de grupo possibilita que o entrevistado partilhe informações na sua própria linguagem e num ambiente natural que lhe é confortável, permitindo ao entrevistador uma maior compreensão da situação e menor margem de erro no que diz respeito à leitura e análise da mesma.

Por sua vez, a entrevista de grupo foi complementada com entrevista individual, em que durante as intervenções fomos acompanhando as crianças de forma mais personalizada no sentido de perceber mais aprofundadamente as conceções das mesmas relativas ao consumo, ao consumismo e ao empreendedorismo.

Nesta linha de pensamento, Aires (2015, p. 36) refere que “a entrevista de grupo não substitui a entrevista individual” pelo que uma pode ser utilizada para fornecer perspetivas ou informações difíceis de retirar da outra, e vice-versa.

Na Educação Pré-Escolar os instrumentos de recolha de dados por observação direta e por entrevista de grupo sobre as conceções iniciais da temática serviram de base para orientar as restantes intervenções pedagógicas. Assim, pudemos partir do que as crianças dominavam ou não para contruir conhecimentos e atribuir significados ao tema do consumismo e empreendedorismo. A observação direta foi o método de recolha de

dados que se manteve do início ao fim do período letivo. Para obtermos informações acerca da evolução das crianças relativamente às temáticas optamos por momentos de perguntas individuais ou em pequeno grupo ao longo das atividades desenvolvidas.

No contexto de estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) utilizamos a aplicação do questionário por inquérito. Esta aplicação de questionários teve três propósitos essenciais:

1. Avaliar o impacto da nossa ação pedagógica, verificando se há diferenças entre as conceções iniciais e finais dos alunos e se essas diferenças são significativas relativamente à nossa turma de estágio.
2. Completar as informações obtidas através da observação direta ao obter informações que não surgem tão naturalmente em momentos do dia-a-dia da sala de aula. Por exemplo, perceber se o aluno se reconhece como consumidor e empreendedor ou expressar o significado de conceitos como consumo, consumismo e empreendedorismo.
3. Orientar as opções pedagógicas no decorrer do estágio e reconduzi-las, se necessário. Este passo é importante pois a construção de conhecimento deve partir sempre dos conhecimentos e perspetivas dos alunos de forma a potenciar e facilitar o seu processo de aprendizagem.

No 1º CEB, o inquérito por questionário foi aplicado no início e no fim da intervenção pedagógica, com o intuito de aferir a evolução das conceções dos alunos e compreender o impacto da nossa ação educativa, avaliando se os objetivos previstos inicialmente foram alcançados. A observação direta foi constante durante todo o período letivo.

Capítulo V – Caracterização dos contextos do Estágio Pedagógico I e II

Planificar e implementar uma ação pedagógica e uma investigação na Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico passa por reconhecer a importância do meio envolvente e ter em conta as próprias características dos grupos de crianças com quem se trabalha e a quem se dedica o trabalho. É neste sentido que vale dar a conhecer estes contextos, nomeadamente do meio envolvente onde a ação pedagógica é desenvolvida, da escola, da sala de aula e da turma em cada nível de ensino supramencionado, respetivamente.

Antes de passarmos às caracterizações dos contextos, informamos apenas que estas caracterizações foram feitas com base nas observações feitas às turmas antes das intervenções pedagógicas, na observação e partilha de informações entre nós e as educadoras e professores cooperantes e na consulta dos processos individuais dos alunos.

Uma vez que o Estágio Pedagógico I e II decorreu no mesmo núcleo escolar faremos apenas uma caracterização do meio.

5.1 - Educação Pré-Escolar

5.1.1 - Caracterização do meio

Os Estágios Pedagógicos I e II decorreram no concelho de Ponta Delgada, ilha de São Miguel. Por motivos de requalificação do edifício da escola, as crianças desta escola foram deslocadas provisoriamente para outra escola. Neste sentido, de 12 de outubro a 11 de dezembro de 2020 a turma esteve inserida numa escola e de 6 de janeiro a 12 de fevereiro de 2021 a turma voltou à sua escola inicial. No total, o estágio teve a duração de 14 semanas.

No que concerne à caracterização do meio, a escola localiza-se num local urbano, próximo de outras freguesias centrais de Ponta Delgada em que convergem pessoas das mais variadas partes da ilha num só local. No que diz respeito ao desenvolvimento económico e de presença de empresas/ instituições, perto da escola pode-se encontrar a Universidade dos Açores, um supermercado, o Parque Urbano, o Mercado da Graça, cafés e um leque de pequenas lojas de variadas naturezas. Este ambiente rico em instituições, serviços e afluência de pessoas influencia os conhecimentos e vivências das crianças com quem trabalhamos, pelo que tiramos partido disto ao utilizar nas nossas práticas pedagógicas alguns destes espaços/ instituições. Infelizmente, no contexto de pandemia

da Covid19 não pudemos tirar proveito da riqueza deste meio na realização de visitas de estudo ou outras atividades dinâmicas.

Importa esclarecer ainda que em virtude da situação pandémica vivida, o ensino presencial foi por vezes interrompido e substituído por ensino à distância, pelo que se planificou e organizou um conjunto de atividades que foram enviadas aos pais.

Foram nestas características e condições que desenvolvemos o trabalho pedagógico, contextualizando sempre as planificações e opções metodológicas de forma que o processo de ensino-aprendizagem fosse efetivo e significativo.

5.1.2 - Caracterização da escola

Esta escola contava com três salas de Jardim de Infância, criando um total de 43 crianças.

Para além dos educadores e professores das turmas, a escola integrava também duas professoras de apoio educativo, um professor de educação física, uma professora de inglês, duas professoras para as salas de UNECA, duas professoras de ensino especial e uma educadora de ensino especial que, no fundo, apoiavam a turma em que intervimos.

O edifício era composto por dezasseis salas de aula, três salas de apoio educativo, duas salas de convívio para docentes e não docentes, uma biblioteca, um refeitório, um recreio interior que serve de pavilhão de Educação Física, uma cozinha e um recreio exterior.

No que diz respeito a materiais e equipamentos, a escola tinha computadores em todas as salas com acesso à internet, um projetor, uma fotocopiadora, uma televisão e um leitor de DVD.

5.1.3 - Caracterização da sala e de rotinas de aula

A sala de aula era composta por seis áreas distintas de atividade livre, nomeadamente a área dos jogos, área do quadro magnético, a área do quadro de giz, a área da casinha, a área da garagem e a biblioteca. A primeira área incluía jogos de tabuleiro, jogos numéricos, jogos para construção de palavras, jogos de associação e puzzles. A área do quadro magnético incluía jogos de letras e números magnéticos em que os alunos utilizavam o quadro para o efeito. A área do quadro de giz era composta por giz colorido e pelo quadro. A área da casinha tinha uma cama, um espelho, uma cozinha com as respetivas mesa e cadeiras. A área da garagem era composta por vários brinquedos como

carros, motas, um parque de estacionamento de madeira e legos e incluía o tapete como área de brincadeira. A última área era a da biblioteca e desta fazem parte alguns livros e a respetiva estante.

Na primeira área podiam brincar três crianças, na segunda duas crianças, no quadro de giz duas crianças, a mesma quantidade na área de casinha, na área da garagem podiam brincar quatro crianças e, por fim, duas crianças na biblioteca.

De forma a garantir que esse número era respeitado, encontravam-se perto de cada área várias fitas de velcro. No momento em que a criança escolhia brincar na área, dirigia-se à coluna onde se encontravam os nomes da turma (plastificados e com velcro na parte traseira), pegava na sua etiqueta, dirigia-se à área escolhida e colava o seu nome nas fitas disponíveis. Desta forma, garantia-se que o limite era respeitado pelo grupo de crianças.

Devido à pandemia da Covid19, as crianças não podiam mudar de área durante o tempo destinado à brincadeira para limitar contacto entre a criança e os objetos da sala de aula previamente tocado pelos colegas.

Para garantir a rotatividade das crianças por todas as áreas de brincadeira, a educadora implementou uma tabela de marcação de áreas por criança em que se registava a área que cada criança brincou em cada dia da semana.

Relativamente às rotinas da sala, a manhã começava pelo acolhimento no tapete da sala. O primeiro momento era o da canção do “Bom dia”, em que toda a turma participava com o seu bom dia individual, incluindo a educadora e estagiárias. De seguida o chefe da turma fazia a contagem das presenças: quantas meninas presentes, quanto meninos presentes, quantos membros da turma presentes e ausentes. Seguia-se a marcação do dia da semana, a marcação do dia do mês e a marcação do tempo meteorológico do dia. Por fim, o chefe desenhava o tempo daquele dia com marcadores de cor numa folha de papel A4 semanal (de forma a ficar registado para a educadora).

As restantes rotinas do dia dividiam-se entre: a higienização e o lanche, das 9:50h às 10:15h, o intervalo das 10:15h às 11h, até às 11:50 a turma realizava as atividades, às 12h começava a higienização para o almoço que deve terminar ao 12:30h. Até às 13:30h as crianças brincavam no recreio, tinham dez minutos para nova higienização e relaxamento. Às 13:40h, a turma retomava as atividades. Entre as 14:15h e 14:40h a turma brincava nas áreas, por volta das 14:50h, a turma estava pronta para se dirigir ao autocarro que as levava de volta ao edifício central, no qual deviam estar às 15h.

Em todas estas rotinas, eram estabelecidos momentos para as crianças irem à casa de banho ou buscar a sua lancheira à vez, tendo que esperar que todos os colegas

estivessem prontos para lanche, almoçar, ir para o recreio ou sair de vez para poderem fazê-lo em grupo. Esta dinâmica por si permitia o desenvolvimento de valores e atitudes de cidadania, algo que demos continuidade e que contextualizou o trabalho nesse sentido.

Como é possível verificar, por motivos de higienização em contexto de pandemia e por motivos de deslocamento da escola o horário de aula disponível reduziu e tivemos, por isso, que adaptar as intervenções ao tempo disponível.

5.1.4 - Caracterização da turma

A turma era composta por quinze crianças entre os cinco e seis anos de idade. A maioria da turma era acompanhada pela educadora cooperante há dois ou mais anos, sendo que seis crianças eram novas na turma e uma delas nunca tinha frequentado a escola até ao ano letivo de 2020/2021. Neste sentido, e ainda que algumas crianças tivessem chegado recentemente a este grupo, a turma já tinha rotinas estabelecidas.

No que concerne à sua caracterização, este grupo de crianças estava geralmente dentro dos níveis de desenvolvimento normal em todas as áreas curriculares.

Passaremos à caracterização coletiva deste grupo de crianças pois este passo foi essencial para adequar a planificação de atividades para todas as áreas curriculares, para os variados temas desenvolvidos neste nível de ensino, quer correspondentes ao tema do nosso trabalho quer os temas sugeridos pela sede deste núcleo escolar.

Na área de Expressão e Comunicação, em específico no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, apenas duas crianças tinham atraso na linguagem oral, uma delas bastante grave e outro moderado. A maioria contribuía espontaneamente com coerência e seguimento lógico do que estão a dizer ou descrever. Apenas trocavam frequentemente de tempo verbal e pronunciavam certas palavras de forma incorreta ou incompleta (forem ao invés de foram, fazê ao invés de fazer, por exemplo). Eram capazes de responder a questões relacionadas com as histórias com sequência lógica e já tinham diversos conhecimentos sobre a linguagem escrita.

No domínio da Matemática, a maioria do grupo reconhecia e identificava números até dez e associavam corretamente a quantidade ao numeral. Cerca de um terço do grupo ainda não sabia contar até ao número vinte; era capaz de colocar objetos por ordem crescente e decrescente. O grupo revelava ter dificuldade em escrever o número e/ou escrevê-lo com a ordem correta de escrita. Havia apenas uma criança que confunde o número dois com o cinco na representação com os dedos.

No domínio da Educação Artística, o grupo revelava não estar no nível de desenho espectável para a sua faixa etária pois representa figuras humanas, animais e outros objetos do dia a dia de forma incongruente com a realidade (braços localizados na cabeça, por exemplo). Demonstravam gosto e interesse pelas atividades plásticas com recurso a materiais e técnicas diversas. Já conseguiam recortar bem em linha reta e curva. No domínio da Dramatização o grupo revelava dificuldades em interiorizar a personagem e interpretá-la com desinibição.

Na área de Formação Pessoal e Social, o grupo demonstrava gosto e interesse em trabalhar para um objetivo em comum, como a realização de um trabalho de grupo e a sua exposição. Geralmente as crianças arrumavam os materiais de uso coletivo, embora algumas crianças só o fizessem quando lhes era pedido diretamente. Por vezes, o grupo iniciava as atividades/tarefas de forma autónoma, mas, por outras, pedia clarificações e orientações sobre as atividades a desenvolver; contudo, gostavam de realizá-las sem ajuda. Este grupo tinha dificuldade em cumprir as regras da sala de aula e de convivência por iniciativa própria, sendo necessário lembrá-las. Estas crianças não revelavam muito interesse e gosto por aprender algo novo. Nem sempre reconheciam a importância da concentração e observação para as suas aprendizagens. Frequentemente, as crianças esqueciam-se de fechar a torneira quando acabavam de utilizá-la e também usavam, desnecessariamente, várias folhas de papel de secar as mãos.

Na área de Conhecimento do Mundo, as crianças demonstravam conhecer o mundo físico e natural à sua volta, conheciam processos naturais e identificavam corretamente as características das estações do ano.

No que diz respeito ao conhecimento das crianças sobre o consumo, este grupo não revelava muita consciência sobre bens que consumia no seu quotidiano e poucos conseguiam identificar esses bens, quando o faziam cingiam-se aos locais em que eram identificados (como a sala de aula ou a escola). As crianças demonstraram que conheciam a utilidade de bens que utilizavam assim como o local onde é possível comprá-los. Este grupo frequentemente deixava comida no prato.

Relativamente ao seu conhecimento relativo ao empreendedorismo, as crianças inicialmente reconheciam a reciclagem como a forma de lidar com embalagens vazias. Assim como reconheciam que deviam doar a outras crianças os brinquedos e as roupas que deixavam de lhes servir e/ou utilizar.

5.2 - Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

5.2.1 - Caracterização da escola

O espaço físico da escola era composto por catorze salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico e quatro do Jardim de Infância, nove gabinetes de apoio educativo, uma sala de professores, uma sala de convívio para não docentes, uma sala de receção de pais, uma sala de receção de alunos, uma biblioteca/ reprografia, um recreio exterior, um refeitório, um pavilhão de Educação Física e um campo exterior de jogos.

No que diz respeito ao corpo de alunos, o 1º Ciclo do Ensino Básico era composto por um total de nove turmas, sendo duas delas do 1º ano (31 alunos), duas salas do 2º ano (27 alunos), duas salas do 3º ano (31 alunos) e três salas do 4º ano (46 alunos). Assim, o total de alunos do 1º Ciclo era de 135 e o número total de alunos da escola de 178 crianças.

5.2.2 - Caracterização da sala e de rotinas de aula

A sala de aula era composta pelas secretárias dos alunos, uma do professor e uma extra para apoio das estagiárias e do professor cooperante, duas estantes de apoio para pastas e material extra acessível aos alunos, armários de arrumação, um placar de afixar mapas e outros, um quadro branco magnético e um lavatório, como é possível visualizar na figura abaixo.

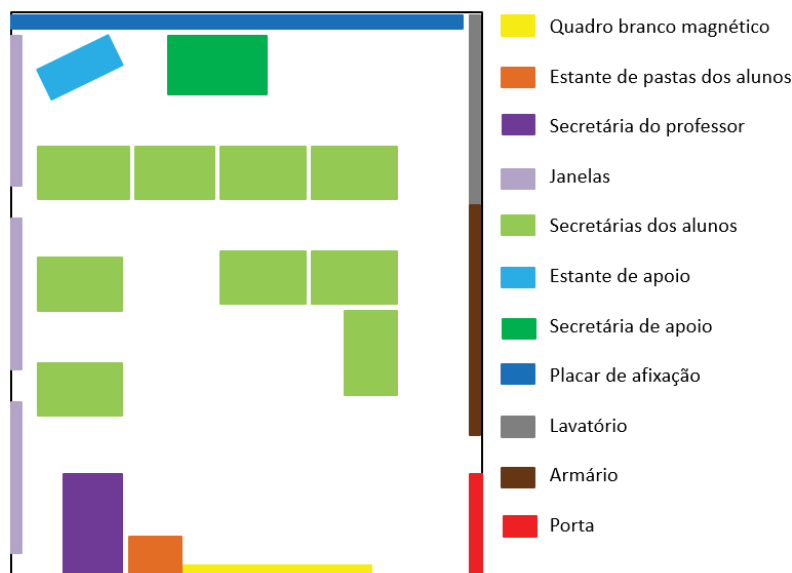


Figura 1 - Planta da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico

Devido à pandemia da Covid19, o horário das turmas do 3º e 4º ano de escolaridade era diferente do habitual. A entrada realizava-se às 8:15h, o intervalo era das 9:45h às 10:15h, o almoço decorria das 11:45h às 12:45h e a saída, às segundas, terças, quintas e sextas-feiras dava-se às 14:15h. Nas quintas-feiras a nossa turma saía, excecionalmente, às 15h.

No que diz respeito às rotinas da sala, a manhã começava pelo acolhimento de cerca de 10 a 15 minutos. Este acolhimento podia ser variado e podiam discutir-se assuntos de interesse dos alunos ou do professor e estagiárias, podia haver momentos de diálogo entre estes ou podia ser um momento de dar oportunidade aos alunos de partilharem alguma novidade. O outro momento semelhante ao acolhimento da manhã, ocorria durante 5 a 10 minutos depois do almoço, em que os alunos podiam encher garrafas de água e partilhar algum momento de destaque que houvesse ocorrido no recreio. Para além destas rotinas, em qualquer entrada ou saída da sala de aula foi implementada uma rotina de higiene em que os alunos tinham de lavar as mãos e para poderem manipular recursos da sala de aula tinham de desinfetar as mãos.

5.2.3 - Caracterização da turma

A turma do 4º ano com quem realizamos o estágio pedagógico era composta por dezassete alunos entre os 9 e os 11 anos de idade. A maioria da turma, com exceção de dois alunos, era acompanhada pelo professor cooperante desde o 2º ano letivo. Assim, a turma tinha rotinas estabelecidas, divididas entre os diversos momentos da manhã e da tarde.

No que concerne à caracterização dos alunos, a turma é um grupo de alunos muito heterogéneo entre si. A turma tinha três alunos com NEE, em que um aluno foi diagnosticado com dislexia e um aluno com atrasos significativos na disciplina de Português. O último aluno tinha um atraso cognitivo grave diagnosticado, encontrando-se no nível de desenvolvimento cognitivo entre o Pré-Escolar e o início do 1º ano de escolaridade. Este aluno estava inserido no programa de apoio socioeducativo e, por isso, só estava presente com a turma de 45 a 90 minutos todos os dias, geralmente a partir das 12:45h ou das 13:30h.

Na disciplina de Português a turma encontrava-se, de uma maneira geral, dentro do que são os conhecimentos, capacidades e atitudes esperadas. No domínio da oralidade esta turma era capaz de construir breves discursos orais simples e mais ou menos

complexos, participava em atividades que envolviam a sua expressão oral respeitando o seu tempo de palavra e a dos colegas, usavam a sua palavra para partilhar opiniões e ideias com boa entoação (ainda que com pouca projeção de voz) e com postura adequada. No domínio da leitura a turma conseguia ler textos de várias complexidades e finalidades, distinguir tipos de textos, ler de forma fluente, realizar leitura silenciosa e identificar ideias-chave e o assunto/tema principal do texto. Neste domínio, por vezes os estudantes revelavam alguma falta de segurança na sua leitura e alguma confusão na entoação em algumas palavras e dois alunos ainda não faziam leitura silenciosa. No domínio da educação literária foi-nos possível observar, apenas, que a turma era capaz de ler narrativas e poemas antecipando os seus temas, compreender a organização dos mesmos e manifestar ideias e pontos de vista dos textos lidos. No domínio da escrita, os alunos eram capazes de usar frases complexas e escrever textos coesos, coerentes e organizados. No entanto, tinham alguma dificuldade na revisão e correção do seu texto com vista ao aperfeiçoamento do mesmo, manifestando também dificuldade na aplicação da formatação de um novo parágrafo. No domínio da gramática, as maiores fragilidades observadas eram na turma foram os erros ortográficos ocasionais, a construção de frases longas e com recurso a muitas vírgulas e poucos pontos finais e, em consequência, a escassez do uso de conectores.

De uma forma geral a turma encontrava-se no nível normal de desenvolvimento na disciplina de Matemática, ainda que alguns alunos revelassem certas dificuldades. No domínio dos números e operações, a turma era capaz de entender os algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão com mais que dois algarismos e com números racionais não negativos. A turma conseguia representar números racionais não negativos na forma de fração, decimal e percentagem e exprimir raciocínios e explicar procedimentos matemáticos. Uma parte considerável da turma tinha alguma dificuldade no cálculo mental simples, frequentemente recorrendo à tabela da multiplicação ou algoritmo. No domínio da geometria e medida a turma era capaz de desenhar e descrever polígonos, identificar os tipos de ângulos, as propriedades das figuras planas e sólidos, medir comprimentos e utilizar termos matemáticos adequados.

Estudo do Meio parecia ser a disciplina favorita da turma, notando-se ótima participação por parte dos alunos. A turma era capaz de identificar representações cartográficas e os seus componentes (escala e rosa dos ventos) em diferentes suportes, localizando formas de relevo em Portugal através de observação direta ou de vivências

próprias. Tinham capacidade para relacionar fenómenos e partilhar experiências e vivências adequadas às abordadas nestas disciplinas.

No domínio da Expressão Motor, a turma era capaz de combinar deslocamentos e movimentos de forma a acompanhar uma melodia, adequar a sua caminhada ou corrida a velocidades diferentes, controlar a sua postura, equilibrar-se em situações de “voo”, operar movimentos complexos como rodas e cambalhotas e compreender e seguir regras de jogos.

No domínio da Expressão Artística, uma das disciplinas favoritas da turma, observamos que esta turma tinha alguma dificuldade a manipular o pincel na técnica de pintura com pincel.

Na unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento a turma era autónoma e argumentativa e demonstrava gosto e interesse em trabalhar e fazer as tarefas propostas.

A turma dividia-se no que toca à participação em projetos de grupo, sendo que uns revelavam vontade especial em participar e outros não trabalhavam bem em grande ou pequeno grupo, tendendo a fazer as tarefas individualmente.

Por norma, a turma cumpria as regras da sala e de convivência por iniciativa própria, sendo raramente necessário lembrar que os alunos deviam levantar o dedo para poderem falar. Necessitavam frequentemente que se repetissem as instruções da tarefa/atividade por não prestarem atenção no início. Os conflitos entre alunos eram poucos e ocorriam geralmente no recreio e, geralmente, eram resolvidos entre o grupo.

No que toca à responsabilidade, a turma era muito heterogénea porque alguns alunos demonstravam ser organizados e responsáveis pelas suas rotinas, trabalhos e tarefas, outros alunos revelavam bastantes comportamentos de esquecimento em relação às suas responsabilidades.

Esta turma também se caracterizava por ter um carácter forte no sentido em que estes alunos vocalizavam as suas posições e opiniões, identificavam situações de injustiça ou de não coerência com aquilo que eram as regras estipuladas inicialmente ou com a forma como regularmente funcionavam na sala de aula. Assim sendo, tinham uma capacidade argumentativa notável baseada em factos e regras adequadas e lógicas. Por outro lado, esta característica também levava a que os alunos nem sempre ouvissem as opiniões dos colegas.

Este grupo também demonstrava dificuldade em refletir e identificar aspetos de identidade pessoal, como por exemplo “factos interessantes sobre si”.

No que concerne ao consumismo e empreendedorismo, esta turma desconhecia os termos consumo, consumismo e empreendedorismo, de maneira geral. O grupo de crianças conseguiu apenas identificar hábitos de consumo, compra em demasia e compra suficiente, assim como os locais de compra quando explorados contextualmente sem recorrer ao termo consumo ou consumismo.

Todas estas observações acerca das características dos alunos serviram como base para toda a ação pedagógica desenvolvida, no sentido de fomentar o mais pleno desenvolvimento do aluno a nível dos conhecimentos, capacidades, valores e atitudes.

Capítulo VI – Reflexão sobre a ação pedagógica no contexto de estágio pedagógico

Neste capítulo far-se-á uma reflexão crítica das atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico I e II, na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, dividida em vários subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, *6.1 - Educação-Pré-Escolar*, serão elencadas as atividades curriculares planificadas e desenvolvidas, refletindo-se de forma crítica e fundamentada sobre o processo de implementação junto das crianças, avaliando-se o impacto da nossa ação pedagógica junto destas.

O segundo subcapítulo, *6.2 - 1º Ciclo do Ensino Básico*, diz respeito às atividades promovidas no Estágio Pedagógico II com uma análise mais minuciosa, reflexiva e crítica de três atividades desenvolvidas no âmbito do tema do Relatório.

6.1 - Educação Pré-Escolar

No âmbito do Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar foram planificadas e desenvolvidas atividades integradoras e integradas, que privilegiam o diálogo entre as áreas de Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação.

Orientamos as nossas atividades no sentido de agregar, o máximo possível, essas áreas curriculares pois, como corrobora Silva et al. (2016) na Figura 2, as áreas de conteúdo devem ser trabalhadas de forma integrada e a área de Formação Pessoal e Social, em específico, deve ser equacionada de modo transversal.



Figura 2- Áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar

Fonte: Adaptado de Silva et al. (2016)

Para além dessas áreas, estão na gênese deste projeto as dimensões que Borges et al. (2010) do *Referencial: Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania: a Pessoa como Agente Ético-Moral, a Educação para o Consumo e a Educação para o Empreendedorismo*. No total de dez dimensões, escolhemos essas três, pois são as que consubstanciam este Relatório de Estágio e que são fundamentais para assegurar a concretização do nosso propósito, desenvolver a criança enquanto cidadão e consumidor crítico e empreendedor.

Assim sendo, no quadro que se segue (quadro I) elencamos as atividades realizadas no âmbito do Estágio Pedagógico I, dando a conhecer as atividades que realizadas em cada mês de intervenção e os respetivos domínios em que se inserem.

Calendarização		Áreas curriculares e domínios							
		Conhecimento do Mundo	Expressão e Comunicação			Formação Pessoal e Social			
Mês	Atividades		Linguagem Oral e Abordagem Escrita	Matemática	Educação Artística	Educação Física	A Pessoa como Agente Ético-Moral	A Educação para o Consumo	A Educação para o Empreendedorismo
Outubro	Caixa supresa da degustação de alimentos regionais da época								
	Atividade de construção do corpo humano (da bruxinha)								
	Canção “cabeça, troncos, joelhos e pés”								
Novembro	Conto “Os Dois Passarinhos”								
	Ficha de bens que utiliza no dia-a-dia								
	Conto “Os Monstros do Consumo”								
	Atividade de pintura dos seus monstros do consumismo								

	Ordenar as pinturas dos monstros								
Dezembro	Oficina dos instrumentos musicais solidários.								
	Confeção do doce “esferas africanas” para oferecer								
	Construção de adereços e prenda para a festividade do Natal								
Janeiro	Construção do fantoche do livro “Elmer”								
Fevereiro	O gráfico circular da reciclagem								

Quadro 1- *Áreas de conteúdo das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar*

Como podemos consultar no quadro acima, foram realizadas 13 atividades cuja área foco é a Formação Pessoal e Social. Durante o estágio foram realizadas outras atividades mas, por não terem a FPS como área foco, optamos por não incluir no quadro.

Dado o constrangimento do limite de páginas que nos é imposto na realização deste Relatório, optamos por apresentar de forma mais detalhada apenas 3 atividades, aquelas que, do nosso ponto de vista, espelham de modo mais significativo o trabalho desenvolvido no âmbito da educação para a cidadania, para o consumismo e para o empreendedorismo.

6.1.1 - “Os Dois Passarinhos”

A atividade introdutória consistiu na narração do conto intitulado “Dois Passarinhos”, do autor Dipacho. Este livro, por ser exclusivamente ilustrativo e pelo modo cativante como a temática era apresentada, convidava a uma exploração criativa, e foi o que fizemos através de um “avental de histórias”. Assim, foi possível contar a

narrativa de dois melros que armazenavam diversos objetos que tentavam usar (conceito de consumo), mas de que não precisavam (conceito de consumismo), fazendo com que os galhos da árvore caíssem e que ficassem, portanto, sem *habitat* para viver.

Optamos por utilizar o avental de histórias porque, segundo Abreu, Dinis e Teixeira (2018, p. 66) os materiais pedagógicos consistem num “vasto conjunto de materiais, instrumentos e dispositivos ao serviço da eficácia do ensino e da aprendizagem” e têm uma pletera de vantagens.

As vantagens, que pudemos observar durante esta e outras atividades, prende-se essencialmente com a conquista da atenção do grupo de crianças, a maior capacidade de as crianças observarem e manipularem o recurso, a aproximação do ensino à realidade das crianças (uma vez que todos os elementos selecionados foram familiares às mesmas) tornando-o concreto (Correia, 1995, citado por Abreu, Dinis e Teixeira, 2018). Para além disso, o uso deste recurso também conferiu às crianças uma melhor análise e interpretação crítica dos conteúdos abordados (Correia, 1995, citado por Abreu, Dinis e Teixeira, 2018).

Este sentido crítico teve a oportunidade de ser desenvolvido na medida em que as crianças foram levadas a refletir sobre a história no momento do reconto e exploração do conto. Esta exploração foi orientada no diálogo com as crianças, durante o qual lhes fizemos as seguintes questões: *os melros realmente recolhem esses objetos? E precisam deles? Mas eles usaram tudo aquilo, isso significa que precisam? O que é que eles costumam recolher? (galhos, minhocas, água). E precisam disso?* Desta forma não só se garantiu o reconto da história como as crianças tiveram oportunidade de refletir sobre conceitos como a necessidade e o desejo. Conceitos estes inseridos nos objetivos e nos temas do documento do Referencial de Educação para o Consumidor, referido no Capítulo II *Educação para o Consumo*.

De seguida, as crianças foram orientadas a refletir sobre quem utiliza aqueles objetos/ elementos da narrativa com questões como: *agora que sabemos que os passarinhos não precisam destes objetos todos, quem é que realmente os traz para suas casas? O que mais têm/ trazem as pessoas para as suas casas? E que coisas vocês utilizam de vocês no vosso dia e noite?* Assim, a turma teve oportunidade de refletir criticamente sobre a narrativa, num ambiente livre de dar respostas e partilhar opiniões próprias.



Figura 3 - *Narração do conto “Os Dois Passarinhos”*

Esta estratégia de narração visível na Figura 3 e o posterior reconto foram acompanhados de pequenas atividades integradas nas áreas de conteúdo de Expressão e Comunicação que permitiram articular o conteúdo com outros objetivos curriculares previamente estabelecidos para esta semana intensiva de estágio, nomeadamente identificação do nome das vozes e os sons dos animais, o Outono (através das poucas folhas da árvore e folhas de cor alaranjada e avermelhada).

Uma destas tarefas consistiu no resumo e reconto da narrativa como estratégia de desenvolvimento de competências comunicativas que, Segundo Sim-Sim, Nunes e Silva (2008), permitem que as crianças sejam capazes de se expressar oralmente e capazes de interagir verbalmente com o outro, de forma efetiva e assertiva.

Como resultado observou-se que as crianças conseguiram resumir e recontar a narrativa com sucesso. Principalmente por terem sido capazes de elencarem os elementos essenciais da mesma: as personagens, o espaço, o tempo, a ação, o enredo e o desfecho. Foram, ainda, capazes de enunciar os motivos que levaram a certos desfechos e ações como por exemplo: que o que levou os melros a guardar objetos dos quais não necessitavam foi a curiosidade, a vontade de ter mais objetos nos seus galhos da árvore e de copiar e superar o outro melro que também passou a arrecadar materiais; ou ainda, que o que levou aos melros a ficarem sem habitat foi o peso dos objetos que partiram os galhos da árvore.

Consideramos, assim, que se verificou um dos benefícios essenciais para o uso de recursos didáticos supramencionados.

Outra tarefa relacionada com o conto “Os Dois Passarinhos” foi a atividade que consistiu em rodear objetos variados. Neste ficheiro, as crianças tinham de fazer um círculo a lápis à volta dos objetos que elas achavam utilizar no seu quotidiano (objetos esses presentes no conto).

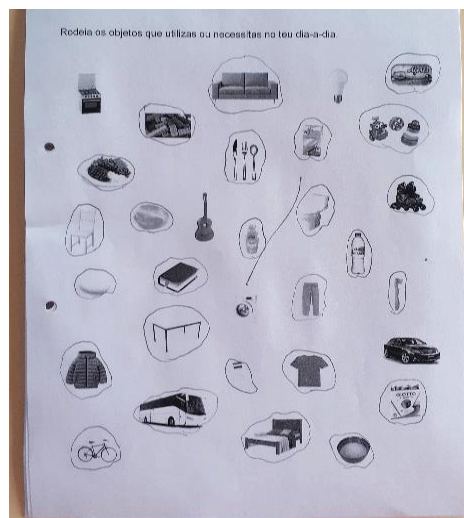


Figura 4 - *Ficha de escolha de objetos que utiliza no dia-a-dia*

Os objetos da ficha da Figura 4 que as crianças podiam circular eram: um fogão, um sofá, uma lâmpada, uma lata de atum, um prato de comida, talheres, um pacote de leite, legos, brinquedos variados, uma cadeira, um pão, um violão, uma sanita, um sabonete, um livro, uma embalagem de champô, uma garrafa de água, um par de patins, uma escova de dentes, um pacote de leite, um par de calças, uma máquina de lavar roupa, uma mesa, um casaco, um autocarro, uma bicicleta, uma cama, um prato de sopa, uma embalagem de lápis de cera, um carro, uma bola de futebol, uma *t-shirt* e uma meia.

A partir destes bens materiais, e com recurso ao avental de histórias, voltamos a explorar um por um: o que são, para que servem e se os usamos com muita ou pouca frequência. Estas perguntas foram utilizadas como meio de trazer à consciência das crianças a realidade à sua volta, nomeadamente dos seus hábitos de consumo, da utilidade destes bens para a satisfação de necessidades (alimentação, higiene e habitação) e de bem-estar (deslocação, lazer) e a importância desses bens no quotidiano, como contemplado no tema 3. *O Consumo de Bens e Serviços* do Referencial da Educação do Consumidor.

Verificou-se, também, que este recurso de registo escrito deu opções à criança de escolher os objetos mais utilizados, o que a leva a reparar que existem mais objetos utilizados no seu quotidiano do que aqueles que, anteriormente, tinha dado conta. Na verdade, podemos afirmar que esta atividade contribuiu para a clarificação do sentido de consumo das crianças, que no momento da entrevista inicial tinham manifestado

dificuldade na definição deste conceito e no elencar dos produtos mais utilizados no seu cotidiano.

É interessante notar que durante esta atividade houve e deve haver acompanhamento do educador, de forma a orientar o processo de aprendizagem. Isto pode ser feito com vista a tirar dúvidas das crianças, de lhes colocar questões que as façam refletir ou voltar a pensar sobre determinada opção, indagando-as sobre os principais motivos que as levam a tomar uma decisão e não outra. Como por exemplo, uma criança rodeou uma máquina de lavar roupa e, por isso, questionei se a própria criança ponha a roupa a lavar; ao que a criança responde que não. Ao questionar “Então porque é que rodeaste a máquina de lavar roupa?” a criança responde que ela não usa a máquina, mas precisa dela para ter roupa para ir para a escola. Ou seja, a criança interpretou que “rodear os objetos que utilizas no dia-a-dia” não queria necessariamente dizer que ela própria o usava, se referia aos objetos que lhe eram utilizados para lhe conferir bem-estar, como por exemplo a roupa limpa.

Na verdade, a nossa estratégia de acompanhar a criança nos momentos de realização da atividade e de lhe proporcionar a mediação reflexiva sobre a mesma acabou por se revelar fulcral para o desenvolvimento da educação para a cidadania e para o consumo. Na educação para a cidadania, porque permitiu que a criança fosse tomando consciência de si como ser humano que vive e interage com os outros, dos seus próprios gostos, isto é, possibilitou que a criança fosse ganhando consciência do ser humano como ser vivo com limitações e necessidades únicas.

Na educação para o consumidor na medida em que esta estratégia promoveu à criança a possibilidade de clarificar e refletir sobre os seus comportamentos de consumo no seu quotidiano, nomeadamente sobre os quais os bens materiais que utiliza para a sua alimentação, na sua habitação e na promoção do bem-estar geral, assim como a sua importância na sobrevivência do ser humano.

A este processo pelo qual a criança passa ao refletir e questionar sobre si, sobre as suas posições e opiniões e sobre o meio, dá-se o nome de metacognição. Flavell (1976), Noël (1997), Paris e Winograd (1990) e Yussen (1985), segundo Louro (2011, p. 12), definem metacognição como o “a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa” (conhecimento) e à “capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário” (autorregulação).

O conhecimento corresponde à “tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa e do seu produto” e à “consciência

do que se sabe e do que não se sabe” (Louro, 2011, p. 14), em que a criança reflete sobre como aprende e utiliza estratégias para aprender e resolver impasses/ problemas.

A autorregulação diz respeito à capacidade de a criança avaliar e refletir sobre a realização da tarefa e fazer correções após a tarefa estar realizada. Esta reflexão pode ser sobre a forma como realizou a tarefa, sobre as competências que utilizou para realizá-la e sobre o resultado final (Louro, 2011).

Ainda segundo este autor, este processo da criança pressupõe, no entanto, que o educador assuma um papel de mediador que incentive ao processo metacognitivo das crianças. De notar que para Vygotsky (1986) e para Brown (1987), segundo Louro (2011), a metacognição pressupõe um inicial acompanhamento e orientação do educador que tem responsabilidade de criar oportunidades para isso. Só depois de a criança ganhar experiência em aprender a aprender e refletir sobre o que faz é que é capaz de realizar este processo metacognitivo individualmente.

Outra tarefa relacionada com o conto “Os Dois Passarinhos” e com o processo de metacognição foi a tabela dos conceitos de necessidade e desejo da Figura 5 em que cada criança teve de escolher um objeto dos galhos da árvore do recurso do avental de histórias. Após a escolha, teve de nomear o objeto, referir a sua utilidade e colocar na tabela da *necessidade* ou de *desejo*, de acordo com a sua opinião. Esta tarefa teve como objetivo recuperar os objetos do conto “Os Dois Passarinhos” e fazer a conexão entre os melros e eles próprios, seres humanos, aproximando-os aos hábitos de consumo.

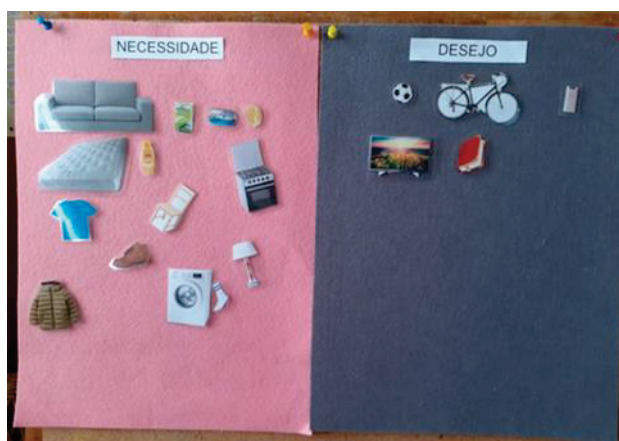


Figura 5 - Tabela de conceitos: *necessidade e desejo*

O que foi observado desde muito cedo foi a dificuldade de as crianças distinguirem os conceitos de necessidade e de desejo. A título de exemplo, uma criança que argumentou “eu preciso da bola para jogar futebol”, ao ser questionada por que razão

achava que a bola era necessária e se este objeto era realmente necessário para o dia-a-dia a criança respondeu “não, serve é para jogar futebol”.

Em cada objeto selecionado pelas crianças, fomos questionando a opção da criança, pedindo que explicasse a sua escolha e explicitando o motivo pelo qual fez aquela resposta. No final, nós explicávamos o motivo pelo qual aquele bem material devia estar na secção da *necessidade* ou do *desejo*.

A nossa postura de explicar as razões pelas quais os objetos escolhidos deviam constar da coluna da *necessidade* ou do *desejo* não tinha como intuito negar a lógica utilizada pela criança, mas sim ajudá-la a construir conhecimento de forma crítica e reflexiva. Por sua vez, esta postura também vai ao encontro do papel que o educador deve assumir no processo metacognitivo do aluno como sujeito participativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesta atividade, as crianças partilharam as suas conceções sobre o consumo e bens consumíveis, sobre a utilidade de bens materiais quotidianos, assim como aprenderam a distinguir os bens que são necessários dos que são dispensáveis e fruto de desejo e compreenderam o motivo pelo qual um bem é considerado essencial à vida.

Através desta atividade pudemos observar que as crianças foram conseguindo apreender de forma ativa, reflexiva e crítica os conceitos de consumo e consumismo. A título de exemplo apresentamos um diálogo com uma criança em que esta afirma essas que não precisava da sua bicicleta porque podia passar muitos dias sem brincar com ela.

6.1.2 - “Os Monstros do Consumo”

Outra atividade desenvolvida foi o conto adaptado de duas obras – *O Monstro das Cores* de Anna Llenas e *Konsumonstros* de Florence Breton. Nesta narrativa, vários monstros de diversas cores inventaram e construíram: apartamentos, hipermercados e o carrinho de compras. As sete personagens manifestavam comportamentos de consumismo e de desperdício dos bens, tais como: o hábito de desperdiçar papel, lavar as mãos com a água a correr durante muito tempo, passar muito tempo a ver televisão, comprar demasiados sapatos, ter legos a mais do que aqueles que necessitavam para brincar, não brincando com todos eles, deixar comida no prato.



Figura 6 - *Conto adaptado “Os Monstros do Consumo”*

Durante o momento de reconto da narrativa (Figura 6) fomos explorando quais as situações de consumismo, refletindo sobre a correção destas atitudes, as implicações dessas ações e a identificação do grupo de crianças com estas situações.

A pertinência desta atividade prende-se com dois aspetos. O primeiro aspeto está relacionado com o tema do nosso projeto, o consumismo e o empreendedorismo, uma vez que este conto relata situações concretas de consumismo. O segundo aspeto está diretamente relacionado com as características da turma que frequentemente deixavam comida no prato e frequentemente deixavam a água da torneira a correr depois de lavarem as mãos, todas estas observadas por nós.

Foi especialmente interessante constatar que várias crianças se reviram nas personagens ao fazerem afirmações como “Eu às vezes também me esqueço de fechar a torneira”, “Nós temos aqueles legos” ou “Nós deixamos muita comida no prato”, o que revela uma capacidade reflexiva sobre si e sobre as suas ações individuais. Estas afirmações são reveladoras de uma consciência individual e coletiva pois as crianças foram capazes de identificar os seus comportamentos consumistas e partilhá-los com a turma. As crianças não só identificaram as situações consumistas semelhantes às suas, como compararam a suas atitudes com os das personagens, sinalizando algumas boas práticas de consumo e de poupança que empreendem.

As crianças não se limitaram a identificar forma de consumismo, mas identificaram formas de consumo alternativas. Por exemplo, uma criança que refutou a semelhança entre ela própria e a personagem que desperdiçava folhas de papel, ao referir só o usava folhas de papel “para fazer trabalhos”. Outra criança lembrou que a sala de aula tinha uma prateleira própria de folhas de papel de rascunho rasurado para ser reutilizado para “outras coisas”.

Para além disso, uma criança também se reviu na caracterização do meio da narrativa quando comentou que também vivia num apartamento à semelhança dos apartamentos presentes no conto.

Estas afirmações são reveladoras de uma consciência do meio à sua volta.

Na verdade, podemos afirmar que foram com esta atividade foram criadas condições educacionais e pedagógicas que favoreceram o desenvolvimento das crianças como cidadão autónomos, críticas e responsáveis.

Por outro lado, as crianças assumiram responsabilidade individual e coletiva de relembrar o colega A (que tem alguns comportamentos disruptivos ou diferentes dos restantes colegas) a utilizar as folhas de rascunho ou até mesmo dar as folhas a esse mesmo colega. Esta atitude pôde ser observada em contornos ligeiramente diferentes, mas ainda assim de responsabilidade. Numa situação em concreto a criança A deveria estar a arrumar os legos numa caixa juntamente com os colegas, mas estava a atirar com força peça a peça para a caixa, fazendo por isso muito barulho. Um dos colegas do mesmo grupo dos legos começou a orientar a criança A ao mostrar como arrumar de maneira mais silenciosa e eficaz, ao juntar várias peças da mesa com os seus braços e depois colocando-as na caixa. Desta forma, pensamos que a criança apreendeu uma responsabilidade individual e coletiva na medida em que ela tinha de arrumar os brinquedos com que brincou (individual) mas também de ajudar o outro nessa tarefa (coletiva).

Por fim, acrescentamos apenas que também durante esta atividade fomos relacionando os hábitos de consumismo do conto com os conceitos de necessidade e de desejo abordados em atividades anteriores (como o conto “Os Dois Passarinhos” e tabela de *desejo e necessidade*), ao clarificar que a personagem precisava de água para a sua higiene, mas não precisava daquela quantidade toda. Esta estratégia de é importante na medida que a repetição de conteúdos e conceitos é necessária à apreensão e compreensão gradual dos mesmos.

6.1.3 Oficina: instrumentos musicais solidários

A última atividade foi a construção de instrumentos musicais para doar a uma Instituição de Apoio e Acolhimento Social (Figura 7).

Os instrumentos escolhidos foram a guizeira, o pau de chuva e as maracas e, assim, a turma foi organizada em três grupos. Já a divisão dos instrumentos pelas crianças foi feita com recurso a uma estratégia de escolha democrática em que perguntávamos a cada

criança, por ordem contrária à do alfabeto, que instrumento queria construir. No caso das crianças que revelavam desagrado com as escolhas que restavam, perguntávamos às restantes crianças se queriam mudar de instrumentos/ grupo ou não, ressaltando sempre que se não quisessem não eram obrigadas. Esta estratégia de divisão de tarefas está baseada na estratégia de educação para o empreendedorismo centrada no educador que prevê situações de conflito em que as crianças nem sempre conseguem que a sua vontade seja cumprida e em que têm de: encontrar estratégias para lidar com as frustrações e procurar formas de resolução desse problema (Francisco, Sepúlveda e Mendes, 2006). Para além disso, esta escolha democrática é específica da cidadania por se assemelhar a uma situação da “vida real” da sociedade.

A atividade em si foi desenvolvida por vários motivos: por educar acerca da política dos 3 R's, por promover o desenvolvimento da cidadania e por fomentar o desenvolvimento do empreendedorismo.

A política dos 3 R's está inserida nesta atividade pois os instrumentos construídos foram feitos a partir de materiais recicláveis ou a partir de objetos inutilizados. As maracas foram feitas com tampas de garrafas de vidro (de cerveja) e cartão de embalagens de cereais. O pau de chuva foi feito com tubos de papel higiénico e restos de tecido para cobrir os lados dos tubos. As guizeiras foram construídas a partir de arcos de madeira que haviam sido utilizados para pendurar cortinas.

Desta forma, refletimos brevemente sobre os 3 R's: em que a reutilização foi feita ao utilizarmos materiais que não teriam mais uso se fossem reciclados ou para o lixo normal (como o caso dos arcos de madeira e os restos de tecido) e a redução surgiu brevemente ao relembrar o uso excessivo e desnecessário de bens materiais do quotidiano.

Esta atividade potenciou o desenvolvimento da cidadania pela relação entre: o *saber-fazer* adquirido pela criança na construção dos instrumentos e do envolvimento das crianças com uma instituição social da comunidade. Esta relação é essencial no desenvolvimento de cidadãos ativos (Carvalho, Sousa e Pintassilgo, 2005). Para além disso, as crianças tiveram oportunidade de construir os instrumentos para o *Outro* sem necessidade de ter algo em troca, de pensar e discutir sobre o desfavorecimento de algumas pessoas em comparação a si e a outras menos desfavorecidas (como por exemplo, “há crianças que o pai Natal não consegue dar presentes”), de intervir na sua comunidade com base em princípios democráticos de direito à igualdade de oportunidades e bens e contribuíram. Todos estes exemplos que partiram da educação para o empreendedorismo potenciam o desenvolvimento da responsabilidade, da

autonomia e da solidariedade, como podemos verificar no subcapítulo 1.3.3 *Os valores da responsabilidade, da autonomia e da solidariedade*.

Para além disso, e especificando no empreendedorismo, fomentou-se o desenvolvimento de cidadãos ativos na medida em que as crianças estiveram envolvidas numa dinâmica de construção de conhecimento baseado no saber-fazer (Henrique e Cunha, 2008) que pode ser utilizado mais tarde pelo grupo de crianças.

Na discussão efetuada com o grupo de crianças em torno do conceito de empreendedorismo, foram identificados pelo grupo dois problemas que serviram de base à concretização desta atividade. Os problemas identificados foram: o desfavorecimento de algumas crianças que podem não ter prendas no Natal e o excesso de bens e materiais utilizados no dia-a-dia. Assim, a resposta às desigualdades e ao excesso de materiais materializou-se da construção de instrumentos musicais.

Ou seja, esta atividade juntou o tema e estratégias da educação para o consumo (materiais recicláveis) e da educação para o empreendedorismo (identificação de oportunidade/ problema e a sua criação), veiculando consigo o desenvolvimento de competências e valores de cidadania (autonomia, responsabilidade e solidariedade) que defendemos no Relatório.

Outro motivo que levou à escolha desta atividade prende-se com o facto de uma criança da turma que vivia nessa instituição com a mãe ter revelado, noutra momento de sala de aula, que não iria receber presentes nesse Natal por motivos de dificuldade financeira da sua família. Apesar de não compartilharmos esse motivo com a turma de forma a não isolar ou possivelmente vexar a criança, achamos que seria pertinente fazer esta atividade pois estaríamos a educar para uma realidade próxima das crianças.

Durante o processo de construção dos paus de chuva, das guizeiras e das maracas, as crianças frequentemente questionaram sobre as crianças a quem seriam dedicados aqueles instrumentos e se podiam entregar às mesmas, mostrando interesse em envolver-se pessoalmente com as crianças a quem os instrumentos se destinam. Isto revela uma consciência do outro e da sua importância enquanto pessoa.



Figura 7 - Entrega dos instrumentos musicais à Associação de Solidariedade Social

6.2 - 1º Ciclo do Ensino Básico

No contexto do Estágio Pedagógico II desenvolvemos um conjunto de atividades que tiveram por base o tema do nosso relatório para o desenvolvimento pleno da criança em prol da Cidadania.

No quadro 2 estão organizadas as atividades que desenvolvemos por mês de intervenção, as áreas curriculares e dimensões (no caso da Cidadania).

Calendarização		Áreas curriculares e domínios							
		Português	Estudo do Meio	Matemática	Educação Artística	Educação Musical	Educação Física	Cidadania	
Mês	Atividades							A Pessoa como Agente Ético-Moral	A Educação para o Consumo
Março	Brasão pessoal								
	Jogos cooperativos: "Medusa" "Bola ao ar"								
	Oferta do Dia do Pai								
Abril	Exploração do texto "Comprar, comprar, comprar!"								
	Problemas de divisão sobre o consumo de água em Portugal								
	Criação de duas perguntas tipo Trivial sobre consumo								

	Visualização do vídeo sobre desperdício alimentar “Fruta Feia”										
	Ficha de trabalho acerca do vídeo “Fruta Feia”										
	Atividade sobre setores económicos e consumo										
Maio	Discussão sobre as Festas do Senhor Santo Cristo e relação com o consumismo e a poluição										
	Discussão do consumismo como uma das causas da poluição; discussão das consequências da poluição										
	Construção de caixas através da planificação de prismas (para guardar elementos do Jogo do Monopólio)										
	Diálogo sobre as atividades económicas como formas de consumo e supressão de necessidades e desejos										
	Consulta de livros sobre o consumo e o consumismo										
	Invenção de uma pergunta e três hipóteses de resposta para o Jogo do Monopólio										
	Recorte de notas do Monopólio e pintura de peões;										
	Decoração da caixa do Monopólio										
	Junho	Jogar o Monopólio do Consumo									
		Discussão sobre política dos 3R’s: como reutilizar objetos e ser empreendedor?									

	Construção de materiais para a Feira do empreendedorismo amigo do ambiente															
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 2- Áreas de conteúdo das atividades desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como podemos consultar no quadro acima, foram desenvolvidas 20 atividades em que a Cidadania, para além daquelas que realizamos, com outras áreas foco associadas. De notar que, apesar de a Cidadania ser a área denominada no 1º Ciclo do Ensino Básico, mantemos as dimensões do Referencial de Cidadania pois consideramos importante estabelecer em que atividades foram desenvolvidas *A Pessoa como Agente Ético-Moral, a Educação para o Consumo e a Educação para o Empreendedorismo*, para melhor interpretação e resumo das áreas associadas a cada atividade.

Todas as atividades elencadas no quadro 2 contribuíram para desenvolver estas dimensões que estão na base da temática do nosso trabalho pois abordam conteúdos que serviram de base de conhecimento (construído pelos e com os alunos) nomeadamente o consumo, o consumismo e o empreendedorismo.

No conjunto das atividades implementadas, destas atividades iremos refletir aprofundadamente sobre os dois projetos desenvolvidos pela turma do 4º ano de escolaridade, nomeadamente o Monopólio do Consumo e a Feira do Empreendedorismo Amigo do Ambiente, sustentadas num conjunto de pequenas atividades de suporte para a consecução completa destes dois projetos.

6.2.1 – Jogo do Monopólio do Consumo

As atividades que refletiremos de seguida dizem respeito ao Jogo do Monopólio do Consumo, que não foi jogado nem desenvolvido de forma isolada ou descontextualizada. Foram desenvolvidas várias atividades que contribuíram, direta ou indiretamente, para a construção do mesmo jogo, que favoreceram a abordagem de conteúdos integradores e integrados como a. as atividades económicas, problemas de divisão que envolvem o consumo de água, as causas e consequências da poluição e a planificação de prismas (nomeadamente do cubo).

A primeira atividade que elencamos é a atividade de leitura e interpretação do excerto da obra “Comprar, comprar, comprar” de Maria Ducla Soares.

A exploração deste texto permitiu trabalhar os conceitos de consumo e de consumismo uma vez que retratava uma personagem que passava muito tempo no centro comercial a olhar as monstras e a consumir *fast-food*. O ideal de vida desta personagem era o de poder comprar tudo o que quisesse e quando quisesse (conceito de consumismo e de sociedade de consumo). No seu aniversário pediu imensos presentes que não recebeu, pois, os pais não tinha possibilidade para isso.

Esta exploração envolveu a áreas do Português, do Estudo do Meio e da Cidadania. A Cidadania como área foco foi trabalhada de forma integradora pois aglomerou vários contributos das áreas de Português e Estudo do Meio. Houve uma tentativa de dar significado a situações exemplificadas no texto, mas ao mesmo tempo de ter em conta as próprias experiências dos alunos, como poderemos ver no parágrafo seguinte.

A área do Português foi trabalhada através da leitura oral, do reconto da narrativa e do diálogo mantido na discussão do conteúdo do texto, potenciando as competências comunicativas. A área do Estudo do Meio desenvolveu-se na medida em que relacionamos o consumo com o setor económico terciário no qual se integra o centro comercial, assim como alguns bens que podemos obter no comércio que são fruto do setor primário e do setor secundário. A área da Cidadania também esteve envolvida através dos temas do consumo, do consumismo, da sociedade de consumo que fazem parte da Educação para o Consumo e do desenvolvimento moral das crianças, como iremos esclarecer mais abaixo.

A atividade consistiu, na generalidade, na interpretação do texto baseado no diálogo, na colocação de perguntas e na resposta a essas questões. Durante a atividade, e em específico, questionámos as crianças sobre a quantidade das compras, questionando-as: “achas que a personagem compra muito ou não?”, ao que os alunos responderam consensualmente que sim. De seguida questionámos “por que achas que ele compra muito?” e um dos alunos respondeu que “os pais da personagem não eram ricos” e por isso a personagem não devia comprar aquela quantidade de produtos. Tendo esta resposta como ponto de partida, apresentei outra questão “e se os pais dele fossem ricos?”. Vários alunos responderam negativamente, que a personagem não devia comprar tanto mesmo que os pais fossem ricos. Estas respostas abriram espaço a que se questionássemos o “porquê?”. E, a esta interrogação, um outro aluno apontou que continuavam a ser demasiadas “coisas” e que a personagem não precisava de tudo aquilo.

Como se pode verificar, durante a atividade colocámos questões sobre aspetos do texto, questionámos sobre a razão pelo qual responderam daquela forma e questionámos partindo das respostas dos alunos. Com esta estratégia de questionamento pretendíamos criar condições para que as crianças refletissem sobre as razões e lógica do processo argumentativo que estavam a desenvolver.

Também assumimos uma postura de abertura às respostas dos alunos quaisquer que essas que fossem e de cuidado em não transmitir juízos de valor sobre as mesmas respostas, com intuito de promover um espaço de aprendizagem em que os alunos se assumissem como sujeitos ativos deste processo e participassem autêntica e genuinamente nele, partilhando as suas perspetivas, sem se preocupar com dar respostas convencionadas como corretas.

A metodologia que utilizamos na abordagem do texto vai ao encontro da teoria de clarificação de valores preconizada por Louis E. Raths, na década de 1960, que articula a atitude do professor com os momentos de questionamento dos alunos, em prol da construção de um conhecimento mais reflexivo por parte destes.

Ao refletir sobre a temática do consumo e a vocalizar as suas opiniões, o aluno também está a partilhar os seus valores. Ou seja, as suas opiniões autênticas são baseadas naquilo que o aluno acredita ser o correto ou o incorreto, a verdade ou a mentira; são baseadas no que o estudante mais se identifica e mais valoriza. No fundo, o que a criança é tem por base o seu sistema de valores. Ao serem confrontados com a possibilidade de refletir sobre essas mesmas opiniões, de acordo com novas informações do meio e na interação com o outro, os alunos têm oportunidade de clarificar, cimentar e/ou reformular esse seu sistema de valores.

Resumindo, esta atividade consubstanciada pela estratégia clarificação de valores fomenta:

- o desenvolvimento de competências como o autoconhecimento, a comunicação assertiva, o espírito crítico, atitudes de compreensão e respeito pelo outro, a cooperação e solidariedade, hábitos de preservação do ambiente e o envolvimento em projetos empreendedores e desenvolvimento de formas de consumo responsável. Isto porque os momentos de partilha e discussão são criadores de conhecimento que partem da criança e não do adulto (inculcação).

- a construção de conhecimento crítico e reflexivo acerca do consumismo contextualizado no seu meio, em que a criança foi ela própria a construtora desse conhecimento pois não foi inculcado, mas partiu do(s) aluno(s).

- o desenvolvimento moral dos alunos que se reflete nos seus hábitos morais (Maques, 1998) que foi potenciado ao ter liberdade de expressão e oportunidade para refletir crítica e racionalmente.

Este desenvolvimento de competências, por sua vez, está diretamente relacionado com o desenvolvimento da cidadania na medida em que o conhecimento crítico de um assunto (consumismo), a resposta autêntica que obriga à reflexão e a um ambiente de construção de conhecimento pelo aluno pressupõem um exercício mental e a participação/intervenção do próprio aluno.

Assim, este tipo de atividade fomenta que a criança se torne num cidadão ativo que tem autonomia para pensar por si, responsabilidade para agir por si e solidariedade para contribuir para a construção de um mundo melhor para si e para os outros.

A atividade seguinte a de formulação de questões para os cartões da “Sorte”. Para tal, os alunos tiveram de consultar os cadernos e a bibliografia fornecida para recuperar informações previamente dadas ou possíveis de serem consultadas. Informações estas relacionadas com o conteúdo do consumo trabalhado ao longo do período e que foram posteriormente integradas nos cartões do jogo. As indicações e os critérios que foram veiculados para o desenvolvimento da tarefa foram: transformar as frases declarativas que continham informação relacionada com o tema em perguntas e formular três hipóteses de resposta, em que apenas uma delas estava correta.

Por outro lado, esta atividade reuniu conceitos de consumo e consumismo, de hábitos de consumo baseados em factos e estatísticas reais e consequências relacionadas com esses factos e hábitos trabalhados ao longo do período.

Outra das atividades foi a decoração de caixas de cartão de sapatos ou de cereais vazias que tiveram o propósito de guardar o jogo e a pintura dos peões feitos de rolha de garrafa.



Figura 8 - *Decoração das caixas no Jogo do Monopólio do Consumo*

Apesar de serem tarefas de fácil execução, há três aspetos que justificaram a escolha destas atividades. Por um lado, a utilidade dos elementos referidos para guardar os elementos do jogo. Por outro lado, a reutilização de materiais recicláveis ou sem utilidade, aspeto que assegura a linha de continuidade e coerência com o que pretendemos trabalhar no âmbito deste Relatório uma vez que incentiva uma atitude empreendedora dos alunos como resposta ao panorama de poluição e excesso de consumo gerado pelas sociedades atuais. Por fim, a dificuldade que a turma tinha na manipulação do pincel foi observada desde o início do estágio pedagógico e foi definido como objetivo a trabalhar nos domínios da expressão plástica, o que configura, uma vez mais, o trabalho integrador e integrados que realizámos em contexto de estágio.

A construção da caixa em forma de cubo da Figura 9 foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Matemática no domínio dos prismas e de sua planificação, em que os alunos tiveram oportunidade de aplicar um conteúdo aparentemente de cariz apenas teórico numa situação (de necessidade) real. Neste caso o propósito deste cubo era o de guardar os elementos do jogo como os peões, as notas, os sinais de “Vendido”, os cartões da “Sorte” e o “Dado do Cálculo Mental”.



Figura 9 - *Caixa de peças do Jogo do Monopólio do Consumo*

Numa visão construtivista, e para Palhares (2004), as atividades que se inserem na área curricular de Matemática são inseparáveis de outras áreas de conhecimento, o que foi exatamente o que ocorreu nesta atividade. Foi possível observar alguma confusão e questionamento por parte das crianças ao perguntarem se a aula em que construíram estas caixas era de Matemática, de Expressões ou de Estudo do Meio. Isto pode revelar uma balcanização do saber, que compartimentaliza e divide o mundo em áreas do saber quando, no quotidiano, todas as áreas do saber estão intimamente ligadas e articuladas estão ao serviço da desocultação da complexidade do real.

O Dado do Cálculo Mental incluído no jogo do monopólio em substituição de um cubo de seis faces, consiste num conjunto de cartões com cálculos simples que exigem que o jogador o faça mentalmente para, então, poder saber a quantidade de casas que deve avançar.

Para Brocardo & Serrazina (2008), segundo Teixeira e Rodrigues (2017, p. 209) o cálculo mental consiste num “cálculo pensado, e não mecanizado, pressupõe o domínio das propriedades das operações, dos números e das relações que podem ser estabelecidas entre os mesmos”, em que o aluno escolhe a estratégia que mais se adequa à resolução imediata sem recorrer a registo escrito. Para além de ser um recurso interessante do ponto de vista de conhecimento profundo das propriedades matemáticas, é também relevante no que concerne ao papel do professor que passa por acompanhar o processo mental da criança e proporcionar discussões acerca das estratégias utilizadas ou a utilizar (Carvalho e Ponte, 2013, segundo Teixeira e Rodrigues, 2017).

Por fim, refletiremos sobre o Jogo do Monopólio do Consumo construído pelas crianças e pela estagiária como uma das atividades que aglomeraram todo o trabalho desenvolvido, ao longo do semestre, relativamente aos conceitos de consumo e consumismo.

Para Nurhikmah (2016), segundo Asharia & Purwantib (2018), o monopólio é um jogo de tabuleiro competitivo que consiste em acumular riqueza através das instruções dadas pelas regras do jogo. O jogo do monopólio aglomera vários elementos para ser jogado, passaremos a elencar e explicar cada um deles aplicados à temática do consumismo:

- os cartões da “Sorte” que consistem em perguntas com base em três hipóteses de perguntas relacionadas com a definição de consumo; definição, exemplos/ hábitos e consequências de consumismo, assim como sugestões de solução do consumismo.

- os cartões do “Dado do Cálculo Mental” que substituem o dado tradicional e que, para saberem quantas casas podem avançar, têm de calcular o algoritmo da mesma (2,5x2, por exemplo) e que surge como forma de fomentar o cálculo mental de alguns alunos que demonstravam alguma dificuldade.

- as notas de 1 a 100 euros que surgem nos conteúdos trabalhados de Matemática do 4º ano e que também estimulam o cálculo através da contagem de euros.

- as regras do jogo;

- o tabuleiro onde os jogadores se vão movimentar e onde contém casas de;

- peões para os jogadores se movimentarem nas casas do tabuleiro; cartões da “Sorte”;
- sinais de vendido para os jogadores comprarem propriedades e negócios;
- notas para os jogadores poderem comprar propriedades ou pagar despesas.

O Jogo do Monopólio do Consumo aglomera o conjunto de atividades e outras incluídas no quadro 2, na medida em que essas atividades foram a base da construção do conhecimento.

Esse conhecimento foi teórico e diz respeito aos hábitos de consumo de água em Portugal; ao desperdício alimentar como consequência de um consumo baseado na aparência e num projeto empreendedor que visa a resolução desse problema; à sociedade de consumo como contextualização do meio envolvente das crianças; às atividades económicas como forma de organização da sociedade, como forma de supressão de necessidades e de desejos; à discussão sobre as Festas do Senhor Santo Cristo como tradição local e como festividade que pode levar a hábitos de consumismo e de poluição, nomeadamente pelos utensílios de alimentação descartáveis utilizados e pela quantidade de lixo depositada no chão; aos tapetes de flores das Festas do Santo Cristo em que as flores foram substituídas por aparas de madeira por motivos de alteração da estação das flores (do mês de maio para mais tarde) como resultado das alterações climáticas causadas pela poluição (que, por sua vez, também está relacionada com o consumismo) e por motivos de aproveitamento de material; à poluição, nomeadamente através da discussão do consumismo como uma das causas da poluição e da discussão das consequências da poluição para o meio; aos tipos de energia existentes e as formas de produção sustentáveis e não sustentáveis.

A movimentação destes conhecimentos permitiu os alunos jogarem uma vez que o jogo contém informações relacionadas com os conteúdos mencionados e desenvolvidos ao longo do estágio pedagógico.

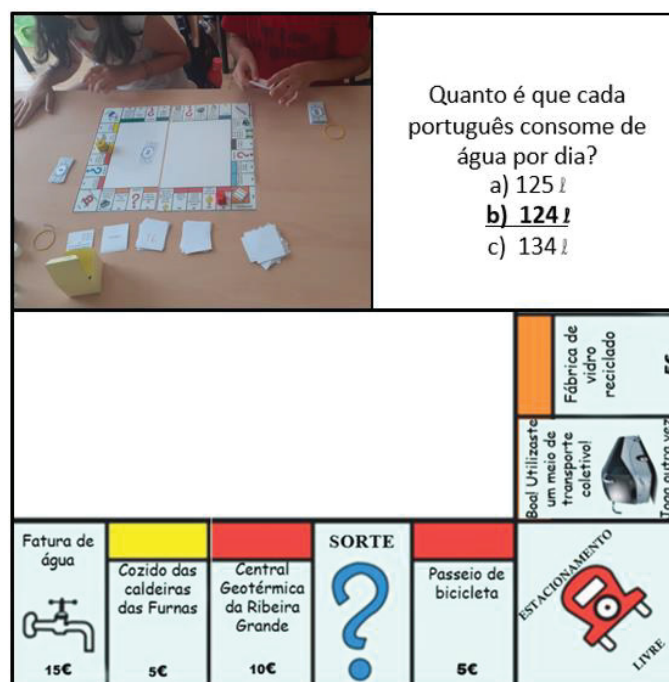


Figura 10 – Exemplos do Jogo do Monopólio do Consumo

Como podemos verificar, a figura 10 ilustra um momento de jogo entre dois alunos (canto superior esquerdo), um exemplo de carta da “Sorte” que aplica o conteúdo do consumo de água no jogo (canto superior direito) e um excerto do tabuleiro que contém casas que envolvem o conteúdo

No fundo, todos os conteúdos envolvidos nessas atividades contribuíram para a construção do conhecimento que foi contextualizado e construído a partir das crianças, num diálogo e discussão constantes durante o estágio pedagógico.

Em relação aos contributos da metodologia do jogo do monopólio como estratégia de ensino e aprendizagem, Nurhikmah, segundo Asharia e Purwantib (2018), refere que o monopólio adaptado à faixa etária correta pode beneficiar, quer os docentes, quer os alunos. Por um lado, pode auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo ou tema específicos, como acabamos de demonstrar. Por outro lado, os benefícios para os alunos passam por facilitar a compreensão do conteúdo e por ser uma forma divertida de aprender, aumentando o interesse das crianças e potencialmente melhorando os resultados das aprendizagens.

Aliás, de todas as atividades realizadas durante o semestre esta foi a predileta da turma, recebida com muito interesse durante o seu processo de construção, mas principalmente no momento em que puderam jogar. Este interesse revela a vontade que as crianças tiveram em se empenhar nesta atividade em específico. A autonomia está associada à vontade e à iniciativa própria e estas, por sua vez, antecipam a ação. Assim,

se um aluno tiver essa motivação que é interior e não externa (pressão), então mais facilmente está aberto a envolver-se pessoalmente com a sua aprendizagem, sendo ativo como aluno e como pessoa (cidadão) – o que o leva a ser cada vez mais autónomo.

Para a Raharia (2018), jogos como este incentivam também a comunicação oral entre alunos, quer entre o mesmo grupo, quer entre grupos, competência essencial que não é desenvolvida tão naturalmente através de outras estratégias de ensino convencionais. Por sua vez, estes momentos de comunicação promovem momentos para o aluno conhecer e respeitar o outro, de ser ouvido e respeitado, de se afirmar como pessoa – o que o leva a ser cada vez mais solidário.

Para além destes benefícios, Paul (2007) e Scott & Yterberg (1992), Raharja (2018) sugerem que o jogo pode ter um impacto positivo no processo de aprendizagem da criança ao estar imersa no seu próprio processo de aprendizagem.

No caso desta turma, o jogo do Monopólio tem a particularidade de ter sido criado pelas próprias crianças. Assim, para além de jogadoras as crianças são também criadoras do jogo potenciando a sua aprendizagem na medida que a construção do conhecimento partiu dela. Isto dá oportunidade à criança de fazer uma autoscopia aos seus conhecimentos, ao ser confrontada diretamente com a responsabilidade de realizar (com a correção que exige) uma tarefa.

A própria forma como o jogo foi construído contribui para uma reflexão e meta-reflexão, na medida em que foi garantida uma relação de proximidade entre o aluno e o professor, cujo papel deste último é o de orientar e instigar este processo. Isto porque os alunos foram levados a refletir, a refletir sobre as suas opiniões e conceções, a comunicar assertivamente, a ter um espírito crítico e aberto ao outro e à mudança, a relacionar conceitos, a identificar aspetos da sociedade e refletir sobre eles, a relacionar os conteúdos com aspetos da sociedade, a refletir sobre si e sobre as suas ações no seu meio, agir para contornar situações de discriminação/ injustiça relacionadas com o consumismo, a identificar e desenvolver hábitos de consumismo e hábitos de consumo sustentável, a relacionar conceitos de matemática e a aplicar conceitos de matemática em situações do quotidiano, tornando-lhes úteis e significativos.

Para além desse carácter relacionado com a construção do jogo do Monopólio do Consumo, é importante referir que este jogo foi adaptado à cultura do meio da turma, sendo que as casas do tabuleiro fazem referência a lugares, atividades económicas e empresas açorianas, como por exemplo a Central Geotérmica da Ribeira Grande, a energia eólica da EDA, a Musami, passeios de canoa na Lagoa das Sete Cidades e ao

meio de transporte do autocarro, por exemplo. Também inclui casas que multam o jogador por determinadas ações, como por exemplo deixar a torneira a correr quando se lava os dentes e outras ações neutras como a fatura da luz. O jogo do Monopólio em consonância com os conteúdos abordados relativos ao consumo, capacita a criança de um conjunto de conhecimentos acerca do meio em que vive, tendo maior capacidade de interpretar criticamente esse meio e fazer escolhas informadas.

Isto também contribui para o desenvolvimento do aluno como cidadão ativo porque promove a solidariedade através do exercício de conhecer e refletir sobre o meio social, natural, económico e cultural em que está inserido, de refletir e de ter oportunidade de se confrontar sobre a realidade das diferenças da comunidade e de se identificar com esta comunidade. Ao inserir-se nesta sociedade e nos seus problemas, o aluno tem oportunidade de desenvolver a consciência da importância que ele próprio tem em envolver-se no meio e, posteriormente, intervir como sabe e consegue. Ou seja, ser responsável.

Relacionado com a cultura está o conceito de empreendedorismo. Tina Seelig (2012), segundo Barbieri (2018, p. 41) considera que a cultura como “atitude coletiva dos indivíduos de uma mesma comunidade” que influencia a forma como a realidade social e natural é interpretada. No fundo, a forma como a comunidade em que estamos inseridos vive determina a forma como cada indivíduo pensa e vive, sendo familiar a este meio. Assim o empreendedorismo, que tem em vista encontrar soluções para um problema, só pode ser feito através do meio em que se vive.

Não faz sentido, portanto, ignorar a cultura da criança quando se trabalha o empreendedorismo na escola pois só pode haver atitudes empreendedoras se houver conhecimento acerca do meio em que se está inserido e, em consequência, dos problemas deste mesmo meio. No fundo, não é possível a solução de um problema se não se souber: *que problema?, o que mudar? e porquê que mudar?*

Por fim, este jogo pressupõe a centralidade do aluno como agente da sua aprendizagem que, aliás, é defendida pela educação para a cidadania que preconiza que se potencie o desenvolvimento do aluno na ligação entre a reflexão e a ação. No caso concreto do jogo, vessa ligação vai desde os primórdios da discussão da temática do consumo até à sua finalização com as atividades mais concretas do jogo.

Trazemos à atenção de que a construção do Jogo do Monopólio foi feito *por* e *para* toda a turma. Um projeto que pressupõe um trabalho colaborativo também faz parte da educação para o empreendedorismo na medida em que este jogo só foi possível porque

todos os alunos se envolveram na sua construção. Para além disso, esse jogo teve várias etapas para a sua finalização, o que também, segundo Francisco, Sepúlveda e Mendes (2006), se pode incluir na educação para o empreendedorismo como foi referenciado no subcapítulo 3.2, *Educação para o empreendedorismo: o que é e como aplicar na sala de aula*.

Desta forma podemos afirmar que o Jogo do Monopólio tem o potencial de desenvolver o aluno, a pessoa como cidadão ativo pois proporciona a oportunidade do aluno se tornar progressivamente mais autónomo, solidário e responsável através de uma atividade integrada quer na educação para o consumo, quer como na educação para o empreendedorismo.

6.2.2 – Feira do Empreendedorismo

O último projeto realizado foi a Feira do Empreendedorismo que teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de atitudes empreendedoras que têm por base a responsabilidade, a solidariedade e a autonomia, especificamente através da construção de bens utilitários a partir de materiais recicláveis ou reaproveitados.

Esta atividade teve como objetivo desenvolver atitudes empreendedoras que favorecem a formação dos alunos como cidadãos ativos, ao proporcionar momentos e atividades de sala de aula que promoveram o desenvolvimento de conhecimentos e de competências que lhes permitem ser responsáveis, autónomos e solidários.

A atividade da Feira do Empreendedorismo também teve como objetivo desenvolver competências no aluno, como o comunicar assertiva e efetivamente; conhecer e reconhecer-se de si como pessoa que tem direito à escolha pessoal; a gerir emoções, mesmo quando nem tudo vai ao encontro da sua vontade; resolver de conflitos e impasses; ter um espírito crítico, criativo e com abertura à mudança; compreender e respeitar as diferenças; cooperar com os outros; agir para contornar situações de discriminação/ injustiça; envolver-se na preservação dos recursos naturais; desenvolver formas de consumo responsável e sustentável; criar e executar de projetos empreendedores.

Esta feira veio no seguimento das atividades e aulas em que foram abordados os conceitos de consumo e consumismo no sentido em que a Educação para o Empreendedorismo surge como alternativa mais viável ao combate das ao consumismo e às suas implicações e consequências.

Assim, e no que toca à organização da atividade, a Feira do Empreendedorismo foi desenvolvida em três momentos distintos. O primeiro relacionado com todo o trabalho de construção de conhecimento acerca do consumismo, incluindo todas as conteúdos e atividades referidos no quadro 2. O segundo foi a escolha dos materiais a construir. O terceiro foi a construção e montagem dos materiais escolhidos.

Para primeiro momento estiveram as atividades elencadas no quadro 2 e o conteúdo referido na atividade do Jogo do Monopólio do Consumo, como o consumismo (conceito, hábitos, implicações, consequências). Especificamente relacionadas com a educação para o empreendedorismo estiveram as atividades de visualização do vídeo do projeto “Fruta Feia” como forma de combate ao desperdício alimentar; de discussão sobre os tapetes de flores das Festas do Santo Cristo substituídos por aparas de madeira como forma de solucionar o problema do consumismo (ao reduzir a apanha de flores e reaproveitar material sem utilidade); de discussão de hábitos alternativos conducentes à redução da poluição no meio; aos tipos de energia limpa como redução de consumismo e poluição de fontes de energia fóssil; de exemplos de marcas portuguesas que utilizam materiais recicláveis como o plástico para fabrico de biquínis. Estes diálogos e discussões não só contribuíram para a construção de conhecimento dos alunos sobre estes conteúdos como também para a aprendizagem de alternativas aos problemas resultantes do consumismo e da sociedade de consumo que vivemos – ou seja, o empreendedorismo.

No segundo momento, a tarefa consistiu em dar um universo de exemplos de materiais a construir, para que a turma escolhesse um máximo de três materiais distintos que consistiam: numa mala de compras feita com restos de tecido, tinta de tecido e folhas de árvore; num mealheiro feito de um frasco de vidro e pintado com tinta guache; e numa bolsa de moedas feita com uma embalagem de creme e colchete.

Esta escolha democrática entre um grupo fez com que os alunos comunicassem entre si, explicitando as suas opções, opiniões e emoções, ouvindo também a dos restantes colegas, numa vivência democrática adequada à faixa etária dos alunos. Para além disso, os alunos negociaram alternativas para chegarem a um “quase” consenso em que todos ou a maioria concordassem com a decisão tomada.

Esta medida democrática foi importante para os alunos na medida em que os prepara para a vida de adulto fora da escola, numa realidade complexa e gerida por estruturas democráticas. No fundo, incluir os alunos na tomada de decisões de assuntos que ela tem capacidade para tomar de forma gradual e contínua dentro da sala de aula (e

num universo adequado a si enquanto criança) traduz-se no desenvolvimento progressivo de competências para a sua vida com vista a exercitar a sua cidadania enquanto adulto.

Um ambiente educativo que organiza intencionalmente atividades em que o aluno escolhe e constrói materiais com vista à solução de um problema é um ambiente intrinsecamente democrático pois o aluno envolveu-se diretamente com o seu processo de aprendizagem.

Foi interessante constatar, através das nossas questões das participações voluntárias por parte dos alunos, que alguns alunos já tinham sido empreendedores ao identificarem uma carência /falta sua e procurarem formas de transformar materiais para colmatar essa mesma falta. Alguns alunos deram exemplos de materiais que construíram, nomeadamente uma aluna que disse que já tinha feito uma cama de bonecas a partir de uma embalagem de leite vazia. Outra aluna partilhou que já tinha feito uma caixa de joias de brincadeira de uma embalagem de cotonetes. Outro aluno construiu uma moldura de fotografias recorrendo a rolhas de garrafas. Foi constatado também que uma aluna já estava envolvida em atividades voluntárias de apoio social fora da escola.

Estas constatações levam a concluir que alguns alunos tinham noções de empreendedorismo nas suas vidas sem, contudo, conhecerem o termo cientificamente correto para as exprimir. Este tipo de atividade contribuiu para os alunos adquirirem e adicionarem o termo empreendedorismo ao seu vocabulário e potenciou o uso do termo pelos alunos no seu quotidiano.

A terceira e última tarefa foi a construção, a montagem e por fim a exposição dos materiais escolhidos, como podemos ver na figura abaixo.



Figura 12 - *Exposição dos trabalhos da Feira do Empreendedorismo*

Esta tarefa concreta insere-se na Educação para o Empreendedorismo, componente integrante da Educação para a Cidadania, e deve ser desenvolvida na escola uma vez que a sala de aula deve ser um espaço de desenvolvimento do aluno, em que ele faz parte do seu próprio processo de aprendizagem, procurando o saber-fazer. Para Ribas (2011), segundo Schaefer e Minello (2016), deve haver uma interação constante entre o que foi aprendido com o “fazer acontecer”, havendo resultados práticos no dia-a-dia do aluno.

Nesta linha de ideias, Tina Seelig considera que para se ser empreendedor é necessário ter atitude empreendedora, ou seja, é necessário agir para encontrar a solução para um problema. Esta atitude revelou-se no facto de os alunos construírem um material necessário como solução de um problema, que surgiu em contexto de discussão da temática do consumo e suas implicações.

É de notar que os materiais escolhidos estão relacionados com os recursos financeiros e materiais disponíveis pois para Tina Seelig, segundo Barbieri (2018), o meio envolvente influencia a forma como se inova e como se cria.

Esta atividade final também foi interessante do ponto de vista da evolução das conceções das crianças, que conseguiram perceber a conexão entre o empreendedorismo que pode tanto ser “de adulto” como de criança, desde que adequado às possibilidades e limitações de cada um. Algo que os alunos não tinham dado conta, apenas tiveram consciência disso na atividade sobre os exemplos de empresas portuguesas que construíram o seu negócio através de materiais inutilizados ou recicláveis.

Isto revela que se tornaram conscientes de que elas próprias, ainda que crianças, são capazes de se tornarem empreendedoras e cidadãs ativas na sociedade em que vivem, papel este que deverão ter também no futuro, enquanto adultas.

No fundo, este projeto permite envolver a criança diretamente no seu processo de aprendizagem e com o meio em que está inserida, dando oportunidades aos alunos de se desenvolverem como cidadãos. Ao fazerem parte de uma comunidade que se relaciona para possibilitar uma vida confortável e possível a todos os membros, as crianças também têm necessidades idênticas e distintas das dos adultos. Desta forma, as crianças já são membros da comunidade em que vivem. O que se impõe, portanto, é levá-las a serem cidadãs ativas que sejam conscientes das características do panorama global em que vivem.

Assim, a Educação para a Cidadania que está na base deste projeto tem como objetivo facultar ferramentas ao aluno (como o conhecimento, competências, valores e

atitudes) para que seja capaz de participar e refletir sobre as suas responsabilidades enquanto cidadão da sua comunidade.

Neste sentido, concretiza-se um longo percurso de aprendizagem com o envolvimento direto da criança, durante o início, o meio e o final do projeto.

Capítulo VII – Análise do impacto da ação pedagógica acerca do consumismo e empreendedorismo antes e depois do estágio pedagógico

O propósito deste capítulo recai sobre a temática do Relatório e sobre os objetivos que nos propusemos trabalhar e investigar, nomeadamente acerca do consumismo e empreendedorismo como formas de desenvolver a cidadania num sentido geral em crianças do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. O facto de termos utilizado as metodologias de entrevista de grupo e individual e inquérito por questionário, requer que utilizemos os dados obtidos para refletir e analisar as conceções das crianças antes e depois do trabalho pedagógico desenvolvido.

7.1 - Educação Pré-Escolar

Como referimos no capítulo anterior, a temática e os objetivos para este Relatório tornaram importante a recolha de informações relativas às conceções das crianças sobre o tema do consumismo e do empreendedorismo. Impera, portanto, analisar as respostas obtidas para clarificar o impacto que a nossa atuação pedagógica teve junto do grupo de crianças.

O primeiro instrumento de recolha de dados utilizado por nós foi a observação direta que nos ajudou a obter informações sobre as crianças e a caracterizá-las, como é possível verificar no Capítulo V *Caracterização dos contextos do Estágio Pedagógico I e II*.

O segundo instrumento foi a entrevista de grupo que seguiu o guião de entrevista anteriormente construído para orientar o processo de recolha de dados (Anexo 1).

A primeira questão foi *O que é que vocês usam durante o dia ou durante a noite?*

Exemplos de respostas dadas pelas crianças no início do estágio	Exemplos de respostas dadas pelas crianças no final do estágio
	<i>Mesas, cadeiras, roupas, legos, copos, comida, talheres, o autocarro, televisão</i>

Quadro 3 – *Exemplo de respostas à questão “O que é que vocês usam durante o dia ou durante a noite?” no início e no final do Estágio Pedagógico I*

Como podemos verificar no Quadro 3, as crianças tiveram dificuldade em indicar bens que utilizavam. Estas respostas não só justificaram a pertinência da nossa temática como nos disse que as crianças tinham uma consciência muito limitada acerca de si como consumidor que necessitava de um conjunto vasto de bens para viver de acordo com o estilo de vida na sociedade portuguesa contemporânea.

Após a nossa ação pedagógica muitas das crianças já foram capazes de elencar, oralmente, objetos e bens que utilizam no seu dia-a-dia, quer dentro quer fora da escola.

À questão *que outras coisas/ objetos usas na escola?* As crianças demonstraram alguma evolução nos exemplos que deram e na quantidade de crianças que participou.

Exemplos de respostas dadas pelas crianças no início do estágio	Exemplos de respostas dadas pelas crianças no final do estágio
<i>Lápis para fazer trabalhos, quadro de giz, mesas para fazer trabalhos</i>	<i>Mesas, cadeiras, giz, legos, folhas de trabalho, lápis de cor, livros, quadro magnético, o escorrega do recreio</i>

Quadro 4 – *Exemplo de respostas à questão “que outras coisas/ objetos usas na escola?” no início e no final do Estágio Pedagógico I*

A maior diferença assenta no facto de as respostas iniciais apontarem para a utilidade relacionada com os trabalhos escolares e no final também já apontarem para a utilidade de brincar dentro e fora da sala de aula. O escorrega do recreio como resposta também nos leva a interpretar que pelo menos aquela criança já alargou o seu campo de consciência sobre o que utiliza para um meio mais alargado: para fora da sala de aula.

A pergunta seguinte foi *que objetos usas em casa?*, à qual, as duas crianças que participaram inicialmente, responderam nomeando objetos que tinham em casa e não na escola, sem nomear objetos em comum, como não houvesse pontos em comum (como por exemplo). Posteriormente essa perspectiva continuou com a exceção de *brinquedos*, pelo que deveríamos ter trabalhado mais no sentido de esclarecer que nem sempre consumimos de maneiras tão distintas como as respostas aparentam ser.

Exemplos de respostas dadas pelas crianças no início do estágio	Exemplos de respostas dadas pelas crianças no final do estágio
<i>Playstation, bola</i>	<i>Televisão, sofá, cama, brinquedos</i>

Quadro 5 – Exemplo de respostas à questão “que objetos usas em casa?” no início e no final do Estágio Pedagógico I

Já na questão *para que servem esses objetos?* quase todas as crianças responderam de maneira a aglomerar corretamente entre alimentação, vestuário, lazer/ brincadeira e higiene. A título de exemplo: o casaco serve para vestir e agasalhar. O que nos faz concluir que as crianças tinham presente das várias utilidades e as categorias principais que atribuímos a um conjunto de bens.

Logo a seguir à pergunta *onde é que os podemos obter/ comprar?* as respostas foram no *Parque Atlântico, no hipermercado e na loja de carros.*

Estas duas questões e respostas foram importantes para nos orientar na realização das atividades seguintes, uma vez que as crianças já dominavam bem este tema dos locais de obtenção de bens, fez todo o sentido trabalharmos outras questões relacionadas com o consumo e consumismo.

Na pergunta *quais destes produtos achas mais importante ter?* tentamos compreender de que forma cada criança hierarquizava e compreendia os bens materiais e alimentares que fazem parte da sua vida, verificando se a criança achava precisar deles ou não. As crianças dividiram-se, pois, uma respondeu que preferia a bola por gostar de jogar futebol e outra já dizia que o leite era mais importante, por exemplo. De notar que mais importante do que estabelecer respostas mais corretas ou menos corretas, a prioridade desta pergunta foi a de proporcionar um momento em que as crianças fizessem uma escolha, partilhassem com o grupo e refletissem sobre o(s) motivo(s) dessa escolha.

Na vertente de empreendedorismo, continuamos com a pergunta *O que fazes com o resto da embalagem?*

Exemplos de respostas dadas pelas crianças no início do estágio	Exemplos de respostas dadas pelas crianças no final do estágio
<i>Eu faço reciclagem Ponho no lixo</i>	<i>Podemos fazer coisas para dar a outros meninos Fazer outras coisas Fazer instrumentos de música</i>

Quadro 6 – *Exemplo de respostas à questão “O que fazes com o resto da embalagem?” no início e no final do Estágio Pedagógico I*

Estas respostas demonstram que as crianças passaram de uma visão exclusivamente associada à reciclagem de materiais e bens que utiliza a uma reutilização e transformação desses mesmos materiais. Apesar de as crianças não responderem que podiam reciclar não significa necessariamente que não tenham apreendido que pode continuar a reciclar algumas das embalagens dos bens que utiliza. Afirmamos isso através das observações diretas em que confirmamos que as crianças continuaram a reciclar dentro da sala de aula.

A questão, *o que fazes com restos de comida como frutas e legumes?*, teve como objetivo perceber a perceção das crianças acerca dos seus hábitos de consumo que, como é possível verificar na caracterização do grupo no Capítulo VI, envolviam muito desperdício de comida diariamente. Assim inicialmente as poucas respostas foram à volta de a comida não poder ser reciclada e ir para o contentor verde ou preto. Não verificamos neste momento qualquer alusão à comida do almoço. Só depois de explorarmos este tema com o conto “Monstros do Consumo” é que as crianças, voluntariamente, participaram dizendo que elas também desperdiçavam comida e que esta ia parar ao saco de lixo comum da mesa do Pré-Escolar.

Na questão *O que fazes com roupas e brinquedos que já não te servem?* as crianças referiram desde o início que davam a outros familiares ou vizinhos mais novos. Assim, não achamos necessário aprofundar muito esta temática visto que, pelas próprias vivências e situações das crianças que estas já aplicam na sua vida formas de consumo e de empreendedorismo sustentáveis.

A atividade da ficha de “rodear objetos que utilizas no teu dia-a-dia” que veio no seguimento do reconto dos “Dois Passarinhos”, permitiu o registo de uma evolução de consciência ativa das crianças acerca dos seus hábitos de consumo em complemento à entrevista de grupo. A atividade deu-nos oportunidade de verificar que as crianças consideravam utilizar mais objetos do que aqueles que nomearam oralmente na entrevista.

O gráfico abaixo permite verificar a quantidade de vezes que os objetos foram escolhidos pelas crianças.

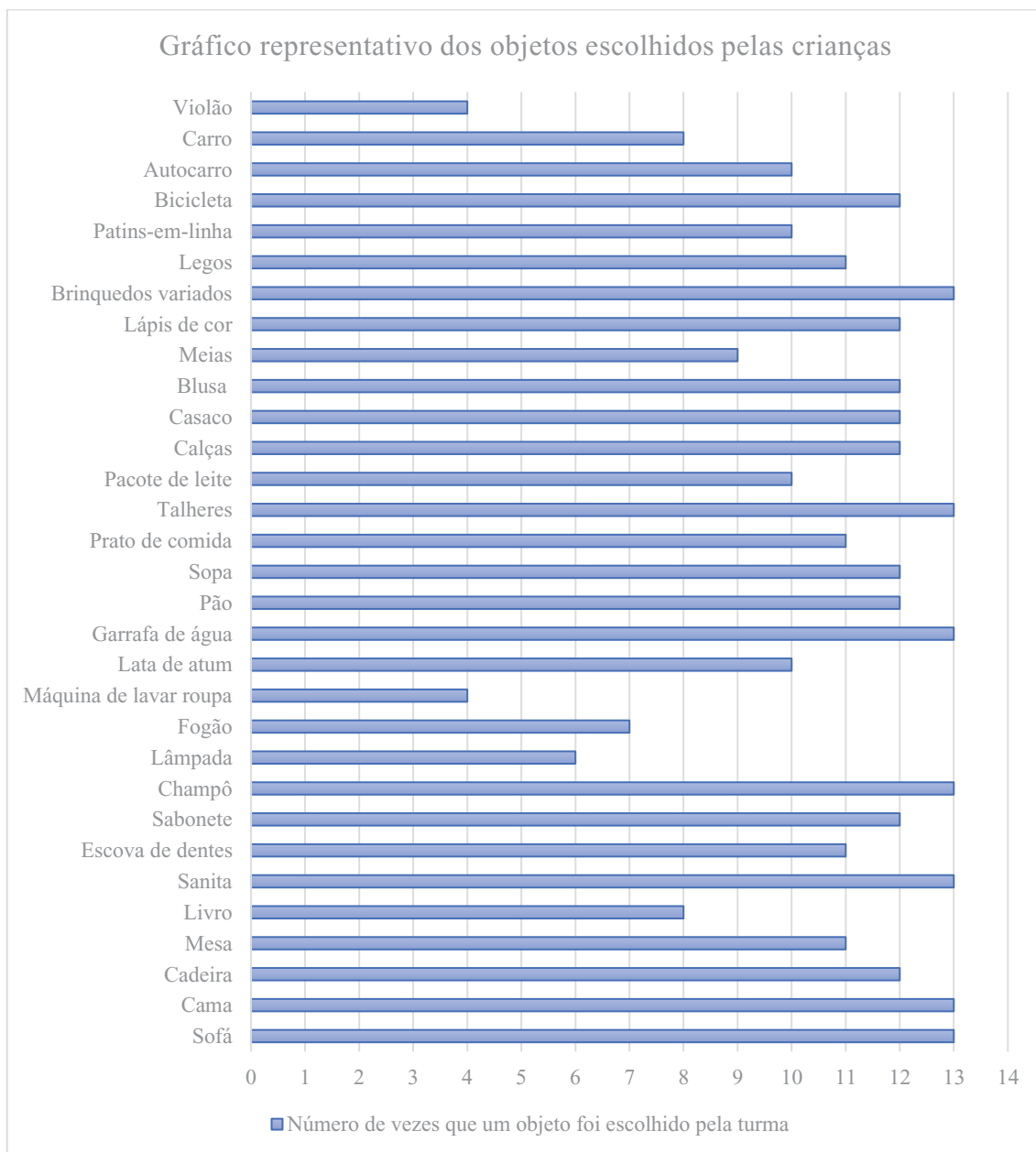


Figura 13 - *Gráfico representativo dos objetos escolhidos pelas crianças*

Entre os objetos mais circulados e escolhidos por todas as crianças estão brinquedos variados, talheres, garrafa de água, champô, sanita, cama e sofá. Entre os objetos menos circulados estão o violão, a máquina de lavar roupa, o fogão, a lâmpada e o livro.

Também organizamos os objetos escolhidos, mas desta vez por criança de forma a organizar e apresentar a informação para a sua melhor interpretação.

Objetos	Crianças														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Sofá															
Cama															
Cadeira															
Mesa															
Livro															
Sanita															
Escova de dentes															
Sabonete															
Champô															
Lâmpada															
Fogão															
Máquina de lavar roupa															
Lata de atum															
Garrafa de água															
Pão															
Sopa															
Prato de comida															
Talheres															
Pacote de leite															
Calças															
Casaco															
Blusa															
Meias															
Lápis de cor															
Brinquedos variados															
Legos															
Patins-em-linha															
Bicicleta															
Autocarro															
Carro															
Violão															

Tabela 1 - Escolhas de objetos por criança

Esta tabela permite-nos ver que as crianças C e H selecionaram todos os objetos, pelo que uma delas é uma criança NEE e que quis rodear todos os objetos para completar a atividade e outra criança que achava que utilizava todos os objetos. As crianças B e M faltaram no dia em que esta atividade foi implementada.

O último instrumento de investigação utilizado foi a entrevista individual em seguimento da atividade supramencionada, e serviu para aprofundar conhecimento acerca das concepções e escolhas feitas pelas crianças, quer da nossa parte quer da parte da criança. Da nossa parte para estudarmos os motivos que levaram as crianças a fazer uma escolha e não outra; da parte das crianças no sentido de desenvolverem a metacognição e refletirem sobre a sua hierarquia de valores associada aos bens que utilizam.

No que diz respeito aos motivos das suas escolhas, foi possível apurar pelas contribuições orais das crianças ao longo da atividade e pelo registo escrito que algumas crianças circularam a opção da máquina de lavar roupa por acharem que, por exemplo, para terem roupa tinham de lavá-la na máquina e consideravam, por isso, que utilizavam este eletrodoméstico. Outras crianças consideravam utilizar como uma ação que os envolvesse diretamente, sendo que não utilizavam a máquina de lavar roupa, ao serem questionadas acerca disso. Outro exemplo disso é a opção do autocarro que todas as crianças utilizavam como meio de transporte e ainda assim as crianças F, G e H não o rodearam. Já as restantes crianças fizeram uma análise distinta do autocarro, por exemplo, em que chegaram à conclusão de que apesar de não conduzirem este veículo, utilizavam-no diariamente pois necessitavam dele para se deslocarem de casa para a escola e desta para casa. Relativamente à opção da lâmpada, a criança E não rodeou esse objeto pois não considerou que o usasse diretamente. Já a criança J selecionou a lâmpada, argumentando precisava da luz para quando fosse de noite.

Podemos concluir com esta pequena entrevista no decorrer da atividade que determinadas crianças fizeram associações ao consumo de determinados bens como o seu uso direto daquele bem ou objeto. Enquanto isso, outras já consideravam que utilizar ou consumir um bem não seria necessariamente ser responsável por manuseá-lo, mas de simplesmente de o objeto lhe ser útil em algum momento do dia.

7.2 - 1º Ciclo do Ensino Básico

Os inquéritos por questionário (Anexo 2) foram feitos aos alunos da turma de 4º ano do 1º CEB com quem realizamos o Estágio Pedagógico II. Os questionários foram aplicados em duas datas distintas, 11 de maio de 2021 e 22 de junho de 2021, de forma a recolher dados antes e depois das nossas intervenções.

Inicialmente, tínhamos planeado aplicar o primeiro inquérito na semana de 12 a 16 de abril de 2021, mas por motivos de interrupção da lecionação presencial no contexto

de pandemia da Covid19, tivemos de adiar para o dia 11 de maio, semana em que regressamos ao ensino presencial.

Optamos por aplicar os questionários de forma presencial e não remota pois era importante para nós obtermos informações das conceções genuínas dos alunos. O preenchimento dos questionários em casa poderia levar os pais a sentirem-se pressionados a que os filhos a respondessem acertadamente e, por isso, ajudarem nas respostas dos filhos.

Assim, estes condicionalismos afetaram a data inicial prevista da aplicação do inquérito para uma data posterior em que o conceito de consumo e sociedade de consumo já tinham sido abordados na atividade do texto “Comprar, comprar, comprar” e nas atividades relacionadas com o conteúdo de atividades económicas.

De forma a contornar esta situação e obter informações acerca das suas conceções de consumo e de consumismo, optamos por questionar aluno por aluno numa aula por videoconferência as questões relativas a estes conceitos presentes no questionário. Às questões “Conheces a palavra consumo?”, “Sabes o que significa consumo?”, “Já ouviste a palavra consumismo?” e “Sabes o que significa consumismo?”, todos os alunos responderam negativamente.

Através destas perguntas ficamos a perceber que os alunos não conheciam os termos consumo e consumismo, tampouco o seu significado. Isto foi importante na medida em que cimentou a importância de abordar esta temática e desenvolver os conceitos, relacionando-os com os conteúdos deste ano de escolaridade assim como à realidade do meio dos alunos.

Passando às conceções dos alunos no final do período, já pudemos observar uma diferença e evolução substanciais. À questão *Explica por palavras tuas o que entendes por consumo*, algumas das respostas remeteram para as ideias de compra como modo de obtenção de bens, ao local de compra desses bens, à necessidade desses bens para as pessoas, ao uso de objetos e à ingestão de bens alimentares.

Exemplos de respostas do questionário aplicado no fim do estágio
<i>O consumo é consumir alguma coisa que te dão que é necessário durante o dia.</i>
<i>Eu entendo que as pessoas compram as coisas no supermercado.</i>
<i>O que eu entendo por consumo é que o consumo significa: fazer compras, utilizar um objeto ou consumir um alimento.</i>

Eu entendo sobre o consumo que é gastar, comer, beber, comprar.

Quadro 7 – Exemplo de respostas à questão “Explica por palavras tuas o que entendes por consumo” no final do Estágio Pedagógico II

Em relação ao termo consumismo a questão foi *explica por palavras tuas o que entendes por consumismo*, à qual os alunos demonstraram entender que este conceito se relaciona com bens desnecessários ou obtidos/ comprados em exagero, como podemos observar na tabela abaixo.

Exemplos de respostas do questionário aplicado no fim do estágio
<i>Comprar coisas que não são precisas.</i>
<i>Por palavras minhas entendo por consumismo é que eu uso uma coisa, mas depois metemos no lixo ou deitamos fora.</i>
<i>O consumismo significa consumir um objeto, um alimento ou um produto de forma exagerada, ou seja, comprar muitas coisas sem necessidade.</i>
<i>O consumismo é consumir, comprar etc. algumas coisas, mas não as usar.</i>

Quadro 8 – Exemplo de respostas à questão “Explica por palavras tuas o que entendes por consumismo” no final do Estágio Pedagógico II

A questão *como achas que podes reduzir o consumismo?* dá oportunidade ao aluno de se expressar e se reconhecer (ou não) como consumidor, pelo que vai ao encontro de um dos objetivos para este Relatório. Neste sentido, podemos verificar abaixo (quadro 9) que os alunos maioritariamente utilizaram a 1ª pessoa do singular para se referir às formas como pode reduzir o consumismo, entre elas o comprar e utilizar apenas o necessário e reutilizar e reciclar materiais variados.

Exemplos de respostas do questionário aplicado no fim do estágio
<i>Eu acho que para reduzir o consumismo poderia comprar apenas o que preciso e também poderia reutilizar e dar aquilo que já não preciso.</i>
<i>Não comprar coisas que não são necessárias.</i>
<i>Eu acho que posso reduzir o consumismo reciclando mais vezes e comprar menos objetos.</i>
<i>Eu acho que posso reduzir desta forma: posso usar a política dos 3 R's (reutilizar, reciclar e reduzir)</i>

Quadro 9 – Exemplo de respostas à questão “Como achas que podes reduzir o consumismo?” no final do Estágio Pedagógico II

Já no que diz respeito ao tema do empreendedorismo, o conceito ainda não havia sido abordado até ao momento de aplicação do 1º inquérito, pelo que passamos a considerar as respostas dadas no questionário de 11 de maio de 2021. Assim, passamos a referenciar e analisar as respostas dadas.

Questões	Questionário aplicado no início do estágio		Questionário aplicado no final do estágio	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Já ouviste a palavra empreendedorismo?	4	10	12	2
E sabes o que significa empreendedorismo?	2	12	8	6

Tabela 2 – Quantidade de respostas dadas positiva e negativamente às questões *já ouviste a palavra empreendedorismo?* e *sabes o que significa empreendedorismo?* no início e no final no Estágio Pedagógico II

Na tabela (tabela 2) podemos verificar que no início do período o termo empreendedorismo apenas havia sido ouvido por quatro alunos, sendo que no final do estágio apenas dois alunos não reconheciam a palavra. Numa semelhança dinâmica de troca de posições, inicialmente doze alunos desconheciam o significado de empreendedorismo e no fim do estágio seis alunos continuavam a considerar que não conheciam o significado de empreendedorismo.

De notar que três dos alunos que responderam negativamente ao significado do termo empreendedorismo responderam corretamente à pergunta: identifica o que é que fazes ou já fizeste para seres empreendedor. Depreendemos desta informação que talvez o aluno pensasse não saber explicar a palavra empreendedorismo em si, mas por outro lado entendia a parte prática do conceito ao envolver-se em projetos empreendedores.

À questão *explica por palavras tuas o que entendes por empreendedorismo* obtemos algumas respostas alusivas à criatividade e à invenção, à resolução de problemas, à valorização e reutilização de materiais e objetos. Estas ideias estão todas relacionadas com a definição de empreendedorismo, o que nos faz depreender que o conceito ficou bem esclarecido para os alunos. Podemos consultar alguns exemplos de resposta no quadro abaixo.

Exemplos de respostas do questionário aplicado no fim do estágio
<i>Empreendedorismo é usar a criatividade para fazer de materiais usados coisas novas e dar valor àquilo que ninguém dá.</i>
<i>Empreendedorismo é inventar alguma coisa que seja útil para o nosso dia-a-dia.</i>
<i>Fazer reciclagem e encontrar soluções para problemas do dia-a-dia.</i>
<i>O empreendedorismo significa reutilizar, encontrar soluções para dar valor às coisas que não têm valor.</i>

Quadro 10 – Exemplo de respostas à questão “Explica por palavras tuas o que entendes por empreendedorismo” no final do Estágio Pedagógico II

A última questão pedia para o aluno identificar o que faz ou já fez para ser empreendedor, pelo que as respostas aludem a política dos 3 R’s (reciclar, reutilizar e reduzir) e de dar o que não se utiliza como forma de ser empreendedor.

Exemplos de respostas do questionário aplicado no fim do estágio
<i>Eu já dei outra utilidade a um papel que a minha mãe ia jogar para o lixo.</i>
<i>Sim eu fiz uma malinha a partir de um pote de creme e também fiz reciclagem e uso as caixas de cartão para fazer móveis para as barbies.</i>
<i>Eu dei a minha bicicleta para outra pessoa, já fiz uma embalagem de coca-cola de porta-lápis.</i>
<i>Eu tinha um saco de plástico e queria colocar o saco no lixo, mas eu não pus e coloquei lá os meus brinquedos.</i>

Quadro 11 – Exemplo de respostas à questão “Identifica o que é que fazes ou já fizeste para seres empreendedor” no final do Estágio Pedagógico II

Em conclusão, através da análise das respostas dadas pelos alunos nos questionários podemos afirmar que as crianças revelaram uma clara progressão de conceções cada vez mais completas e complexas, não só de aquisição de conhecimentos empíricos e relacionados com termos e definições, mas também conseguimos concluir que as crianças se reviram no papel de consumidores, de empreendedores e de cidadãos de uma sociedade.

Resumindo, podemos concluir que a nossa intervenção teve um impacto positivo nas conceções das crianças e na sua consciência de si e do meio de um modo geral, nomeadamente foi possível verificar que as crianças e alunos relacionaram certas atitudes com formas sustentáveis de consumo e reconheceram-se como consumidoras e empreendedoras (de forma adequada à sua faixa etária)

No que diz respeito aos objetivos deste Relatório, podemos afirmar que observamos os contextos educativos com o fim de contextualizar e adequar a nossa ação pedagógica, ficamos a conhecer as concepções e representações das crianças acerca da temática deste projeto e, por fim, proporcionamos oportunidades de escolha, reflexão e comunicação relacionadas com o seu desenvolvimento moral e de construção de conhecimento relacionados com o consumismo e o empreendedorismo na cidadania.

Conclusão

O presente Relatório reuniu um conjunto de conceitos, definições, de dados, de conceções e de atividades aos quais interligamos, refletimos e analisamos numa perspetiva detalhada. Assim, resta-nos finalmente resumir os aspetos primários deste trabalho e refletir sobre eles numa perspetiva mais afastada.

Tendo em conta o contexto deste trabalho, não podíamos trabalhar sem elucidarmos o papel da escola e da educação. Em seguimento destas, está a educação para a cidadania que, pela análise concetual e dos documentos norteadores do sistema educativo, pudemos confirmar a sua estreita relação com o próprio conceito de educação. Todos esses documentos, desde o Decreto-Lei nº 55/ 2018 no currículo português de Cidadania às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), contextualizam e estruturam a cidadania como área curricular essencial ao desenvolvimento do aluno como pessoa e como cidadão ativo através de práticas pedagógicas intencionais, transversais e interdisciplinares que fomentam a interação e relação cívica entre crianças e alunos, o desenvolvimento de diversas competências como a reflexão, a escuta e a compreensão assim como potenciam atitudes baseadas em valores e princípios da cidadania que nos permitem viver bem e democraticamente em sociedade.

Vimos, também, que a educação e a cidadania não são dissociáveis dos valores, pois a educação é um valor em si e os valores são veiculados através da educação, e a cidadania pressupõe e defende um conjunto de valores bons à humanidade e à efetivação do Homem enquanto pessoa. Materializando-se pela educação *para* valores, esta é contemplada pelos documentos supramencionados e que deve ser posta em prática a partir de estratégias construtivas, como a clarificação de valores, para que o aluno: construa conhecimentos sobre si e sobre o meio a partir da reflexão e da discussão; e experiencie situações e valores que o levam a desenvolver o raciocínio moral. O objetivo final desta educação prende-se com o desenvolvimento da consciência moral autónoma do aluno e possíveis comportamentos morais (no presente e o futuro) dignos de uma cidadania e que o prepare para a sua integração na sociedade

Em complemento a estes conceitos já abordados, vimos também que a educação para o consumo e empreendedorismo estão contempladas no *Referencial da Área de Formação Pessoal e Social e da Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania* (Borges et al., 2010) e que, apesar só ter sido implementado até o ano de 2018, inserem-se na

educação para a cidadania pois fomenta competências relacionadas com as capacidades de reflexão, de formas de ação e intervenção, da responsabilidade, da autonomia e de solidariedade.

Pudemos verificar que a aplicação da temática do consumismo e do empreendedorismo faz-se através de estratégias da educação para valores (como a clarificação de valores), de construção de conhecimento acerca de aspetos circundantes ao consumo (como a caracterização da sociedade e da consciência seus hábitos de consumo) e de estratégias próprias da educação para o empreendedorismo (como o desenvolvimento de projetos, a realização de tarefas divididas em várias partes, a resolução de problemas, a realização de atividades de grupo ou de construção de algo comum à turma).

Assim, a educação para o consumo e empreendedorismo, circunscritos na educação para a cidadania, podem contribuir a mudança de paradigma e de desenvolvimento de valores consentâneos com um consumo consciente, responsável e sustentável e com práticas empreendedoras que acrescentem valor social e cultural.

No que diz respeito ao papel do professor, pudemos concluir que este passa, sempre, por assumir uma posição de responsável pela organização das práticas educativas conducentes ao desenvolvimento da cidadania e como mediador que auxilia o desenvolvimento das crianças e alunos através de questões e sugestões. Este deve criar a sua sala de aula como: um lugar seguro, de confiança e de respeito mútuo; e como um “laboratório” experiencial em que as crianças e alunos experienciam, vivenciam e constroem o seu conhecimento.

Já o papel de aluno passa por pensar e refletir sobre situações ou temas, vocalizar e partilhar as suas opiniões e experiências próprias relacionadas com o tema, escolher estratégias de resolução de problemas ou determinadas tarefas, participar nos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, desde a sua conceção à sua finalização.

Foi neste enquadramento que nos propusemos um conjunto de objetivos para este Relatório, cujo propósito maior deste trabalho foi o de implementar práticas e temáticas da educação para o consumo e para o empreendedorismo para potenciar o desenvolvimento da cidadania. Este objetivo foi atingido com sucesso pois observamos os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino e, em seguimento, planificamos e implementamos ações pedagógicas contextualizadas e adequadas às turmas dentro do tema do consumo e empreendedorismo que, aliás, foram integradas, transversais e interdisciplinares durante a nossa prática pedagógica.

Integradas na medida em que consideraram o contexto (o meio próximo) das crianças e alunos, transversais por serem aplicadas estratégias e ambientes de sala de aula por parte da estagiária em todas as áreas curriculares e interdisciplinares pois juntaram vários conteúdos de várias áreas curriculares no desenvolvimento do tema do consumo e do empreendedorismo.

Aplicamos metodologias investigativas que nos permitiram conhecer concepções das crianças e alunos sobre o nosso tema, avaliando-as e comparando-as com as representações finais, através de observações, de entrevistas, de atividades de registo e de questionários por inquérito. A partir destas, concluímos que as nossas práticas contribuíram para que as crianças entendessem e incluíssem no seu vocabulário os conceitos de consumo, de consumismo e de empreendedorismo que, antes, não o faziam por não terem conhecimentos destes conceitos.

Contribuímos para o desenvolvimento da consciência de valores empreendedores e de boas práticas de consumo na medida em que desenvolvemos estratégias e temáticas que os permitiram refletir e tomar decisões próprias, nomeadamente da clarificação de valores e de discussão de temas assim como de projetos que potenciaram o saber-fazer. As crianças e os alunos foram capazes de vocalizar as suas opiniões e concepções num ambiente de partilha e interação de grupo, de enumerar hábitos de consumo, de identificar-se como consumidores e de identificar-se como empreendedores por terem realizado as atividades que implementamos. Foram também capazes de relacionar certas formas de consumo como excessivas e potenciadoras de destruição de habitats, ao mesmo tempo que entendiam que formas de consumo equilibrado e baseado em necessidades e projetos empreendedores que utilizam bens materiais reutilizáveis ou recicláveis são formas de proteger o ambiente e garantir que todos podem ter acesso a determinados bens.

Com este trabalho também conseguimos atingir o objetivo de contribuir para a construção de um futuro possível referencial de educação do consumo e empreendedorismo para educadores e professores por reunirmos um conjunto de atividades destas temáticas de forma organizada por níveis de educação e por subtemas.

Acrescentamos que alguns acontecimentos condicionaram a nossa prática, nomeadamente o quadro de pandemia da Covid19, que interromperam momentaneamente o ensino presencial e nos levaram a adotar o método de ensino à distância. Este ensino à distância limitou o tempo e o tipo de atividades da nossa temática, pois só podíamos ter 90 minutos de aula por dia, resultando num reduzido número de temas, atividades e estratégias abordadas.

Para além disso, este ensino feito através de aulas por videoconferência pressupõe que todos os alunos tivessem acesso a determinados bens materiais que permitissem a sua presença, acentuando diferenças de oportunidade pois nem todas as crianças e alunos têm acesso à internet, ao computador ou a outros materiais de trabalho como lápis de cor, cola e folha de papel. Assim, através desta experiência, fez ainda mais sentido aprofundar o papel da escola pois fortalece o verdadeiro e atual contributo da escola como espaço físico e estabelece a equidade em educação.

Em traços gerais podemos concluir que as práticas pedagógicas relacionadas com o consumismo e com o empreendedorismo podem ser desenvolvidas através de estratégias e temas próprios quer destes quer da educação para a cidadania. No fundo, para se desenvolverem crianças e alunos como cidadãos ativos conscientes, informados, responsáveis, autónomos e solidários, pode-se recorrer à educação para o consumo e para o empreendedorismo. O envolvimento e centralidade da criança no seu processo de aprendizagem guiada pelo professor/ educador, aliás defendida pelas quatro educações envolvidas (cidadania, *para* valores, consumo e empreendedorismo), contribuem para a verdadeira construção de conhecimento. Este conhecimento (saber) aliado à ação (saber-fazer), através das temáticas e práticas do consumismo e empreendedorismo, são conducentes à cidadania.

Assim, concluímos que a educação para o consumo e empreendedorismo veiculam conhecimentos, valores, atitudes e competências da educação para a cidadania que contribuem para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão ativo. Este terá a capacidade para transformar a sociedade em que se insere no que diz respeito aos hábitos de consumo e às ações empreendedoras sustentáveis que potencialmente transformarão o paradigma atual de crise de valores que defendemos desde o início do Relatório.

Todo o trabalho desenvolvido – desde os primórdios da seleção do tema do Relatório, passando pela planificação e implementação das atividades no terreno, até à escrita do Relatório que interliga um conjunto significativo de conceitos - contribuiu para um desenvolvimento pessoal e profissional exponencial do estagiário que, com certeza, levará esta experiência e estas aprendizagens para o resto da sua vida.

Referências

- Abreu, J., Dinis, R., & Teixeira, R. (2018). Recursos Didáticos: Experiências na Construção e Gestão de Materiais Pedagógicos inspirados no Método de Singapura na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, nº 11, 66-106.
- Afonso, M. R. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Porto: Plátano Editora.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa.
- Alonso, L., Sousa, F., & Gonçalves, L. M. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Asharia, P. B., & Purwantib, E. (2018). Developing of Monopoly Game Education Media: for Increase The Result of Social Science in Elementary School.
- Barbieri, F. (2018). *A Criatividade nas Universidades: Construção de um modelo para avaliar o perfil criativo das instituições de ensino superior*. Brasil.
- Baudrillard, J. (1995). *A Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Borges, A. V. (2010). *Referencial: Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania*. Lisboa: ME- Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Campos, B. P. (1990). O Psicólogo e o Desenvolvimento Pessoa e Social dos Alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 6, 83-95.
- Canclini, N. G. (1997). *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Carvalho, C. S. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Christino, R. R. (1997). Piaget e Knt: uma comparação do conceito de autonomia. *Nuances*, nº 3, 73-77.
- Coutrin, E. (2016). O conceito de autonomia aplicado ao processo de aquisição de línguas estrangeiras na era da informação. *EntreLínguas*, nº 2, 41-49.
- Dees, G. (2001). *O Significado do "Empreendedorismo Social"*.
- Dias, A. S. (2019). *Referencial de Educação do Consumidor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diniz, M. A. (2008). Estado Social e Princípio da Solidariedade. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, nº 3, 31-48.
- Duarte, R. M. (2008). *Determinantes de Empreendedorismo: O Papel dos BIC*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto.
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. (2017). Lisboa: Direção-Geral de Educação e Ciência.
- Europeia/EACEA/Eurydice, C. (2016). *Educação para o Empreendedorismo nas Escolas*. Relatório Eurydice, Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

- Faria, S., & Couto, J. P. (2013). *Determinantes da Propensão para o Empreendedorismo: uma revisão de literatura*. Universidade dos Açores, Departamento de Economia e Gestão, Ponta Delgada.
- Fiorentin, R., & Lemos, T. (2018). Análise da teoria de Zygmund Bauman: do consumismo ao superendividamento. *II Seminário Internacional Em Direitos Humanos e Sociedade*. Brasil.
- Fonseca, J. (2005). Educação e Valores: que relação? *Arquipélago - Ciências da Educação*, nº 6, 107-127.
- Fonseca, J. (2011). *A Cidadania como Projeto Educacional: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstrutiva*. Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Francisco, A., Sepúlveda, J., & Mendes, T. (2006). *Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- García-Rodríguez, F. J.-T.-R. (2019). Analysis of the potential of entrepreneurship education in young children. *Entrepreneurship Research Journal*, 9(1), 1-9.
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, nº 35, 57-63.
- Goergen, P. (2005). Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. *Educação e Sociedade*, nº 26, 983-1011.
- Louro, A. S. (2011). *O recurso à metacognição no ensino profissional: O conto tradicional no módulo das Artes do Espectáculo*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Marques, M. (1998). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, G. d. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010). A Educação para a Cidadania no Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educacion*, nº 53, 185-202.
- Medeiros, E. (2010). *A Educação como Projeto – Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Menezes, I. (1993). A Formação Pessoal e Social numa perspetiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, nº 6, 309-336.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Moura, B. P. (2021). *Consumismo Infantil: um olhar sobre o papel da escola nos anos iniciais*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *revista portuguesa de pedagogia*, nº 49, 7-32.
- Paço, A. D., & Palinhas, M. J. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study. *Journal of Vocational Education & Training*, nº 63 (4), 593-608.

- Palhares, P. (2004). O Jogo e o Ensino/Aprendizagem da Matemática. *Revista da Escola Superior de Educação, nº 5*, 129-145.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Asa Editores.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Raharja, P. (2018). The Effect of adapted Monopoly Board Game towards english learning achievement of the fourth grade students of primary school in Banjar, Buleleng. *Unika Atma Jaya, nº 10*, 210-215.
- Ramos, P. A. (2001). Voluntariado e Solidariedade - Realidades Complementares. *Revista Didaskalia, nº 31*, 125-151.
- Raths, L., Simon, S., & Harmin, M. (1966, 1978). *Values Clarification*.
- Reboul, O. (1988). A Educação. Em O. Reboul, *Filosofia da Educação* (pp. 7-25). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Rubens, A. (2010). Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria. *Revista Signos do Consumo, nº 2*, 275-279.
- Said, F. A., & Jesus, M. S. (2007). Autonomia: conceitos e correlações com a prática do enfermeiro. *Revista de Enfermagem, 2(3)*, 284-290.
- Sarıkaya, M., & Coşkun, E. (2015). A new approach in preschool education: Social entrepreneurship education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, nº 195*, 888-894.
- Schaefer, R., & Minello, I. F. (2016). Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, nº 10*, 60-81.
- Silva, S. M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME - Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Teixeira, R., & Rodrigues, M. (2017). O desenvolvimento de estratégias de cálculo mental: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, (pp. 207-218). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Trindade, R., Cosme, A., Pacheco, J., & Nunes, R. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Valente, M. O. (1989). A Educação para os Valores. Em C. Mourão, E. L. Pires, & I. Abreu, *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-179). Porto: ASA Editores.
- Verga, E., & Silva, L. (2014). Empreendedorismo: evolução histórica, definições e abordagens. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, nº 3*, 3-30.
- Voigt, J. (2018). O projeto político-pedagógico da escola Brasileira e a construção da autonomia curricular: Possibilidades e desafios. *Revista de Estudos Curriculares, nº 9*, 20-33.
- Westphal, V. (2008). Diferentes matizes da ideia de solidariedade. *Revista Katálysis, nº 11*, 43-52.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire*. Porto Alegre, Brasil.

Legislação consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/1986 de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho.

Bibliografia de sites consultados

Direção-Geral da Educação - <https://cidadania.dge.mec.pt/empreendedorismo>

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista da Educação Pré-Escolar

Tema: o consumismo e o empreendedorismo na Educação Pré-Escolar

Objetivo geral: obter a perceção das crianças da sua relação com o consumo e de si como empreendedoras

Blocos	Objetivos	Tópicos	Questões
Bloco 1 Ambiente de entrevista	Criar um ambiente confortável e contextualizado para o entrevistado		Criar momentos de cumplicidade e de compreensão com e para o grupo a ser entrevistado.
Bloco 2 Crianças como consumidoras	Perceber que conceções as crianças têm acerca: - Dos objetos que utilizam/ consomem no quotidiano; - Da utilidade dos bens que utilizam; - De si como consumidora.	A criança como consumidora	1. <i>O que é que vocês usam durante o dia ou durante a noite?</i> 2. <i>Para que servem?</i> 3. <i>Onde é que os podemos obter/comprar?</i> 4. <i>Que outras coisas/ objetos usas na escola?</i> 5. <i>E que objetos usas em casa?</i> 6. <i>Quais destes produtos achas mais importante ter?</i>
Bloco 3 Crianças como empreendedoras	Perceber que conceções as crianças têm acerca: - Dos seus hábitos de desperdício alimentar; - Da utilidade que dá a vestuário e brinquedos que não usa; - Da utilidade de materiais e embalagens alternativas; - De si como empreendedora-	A criança como empreendedora	7. <i>O que fazes com o resto da embalagem?</i> 7.1 <i>E com o resto do legume/fruta?</i> 7.2 <i>E com roupas que já não te servem?</i> 7.3 <i>E com brinquedos muito usados?</i> 8. <i>Para além de reciclar ou colocar no lixo, que outras coisas se podem fazer com essas embalagens ou objetos usados?</i>

Anexo 2 – Inquérito por questionário implementado no 1º CEB

Data: _____

Caro(a) aluno(a)

Estou a fazer um estudo sobre “O Consumismo e o Empreendedorismo na Educação para a Cidadania” no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por isso gostaria que respondesses a este questionário pois a tua participação é muito importante! Atenção: os questionários são anónimos por isso não escrevas o teu nome.

A professora Júlia Melo!

O seguinte questionário tem 7 perguntas e leva cerca de 10 minutos a responder.

1 – **Idade:** _____ anos

2 – **Que ano de escolaridade estás a frequentar?** (Assinala com um X na opção correta)

a) 3º ano

b) 4º ano

1.1 – **Conheces a palavra consumo?** SIM _____ NÃO _____

1.2 – **Sabes o que significa consumo?** SIM _____ NÃO _____

1.3 – **Explica por palavras tuas o que entendes por consumo.**

2 – Das seguintes opções, assinala as que achas serem formas de consumo. (Coloca uma cruz X na opção que concordas)

	SIM	NÃO	NÃO SEI
Comer bens alimentares.			
Fazer compras de casa.			
Usar roupas e calçado.			
Construção de casas/ edifícios.			
Utilizar produtos de higiene como champô, sabonete, pasta e escova de dentes, etc..			
Comprar jogos.			
Utilizar telemóvel, tablete ou computador para veres vídeos, jogares ou pesquisares sobre algum assunto.			
Ligar a luz à noite.			
Ir ao hospital.			
Pôr roupa a lavar na máquina de lavar.			
Andar de autocarro.			
Utilizar os bens de casa.			
Ir ao cinema.			

3.1 – Já ouviste a palavra empreendedorismo? SIM _____ NÃO _____

3.2 – Sabes o que significa consumismo? SIM _____ NÃO _____

3.3 – Explica por palavras tuas o que entendes por consumismo.

4 – Como achas que podes reduzir o consumismo?

5.1 – Já ouviste a palavra empreendedorismo? SIM _____ NÃO _____

5.1 – E sabes o que significa empreendedorismo? SIM _____ NÃO _____

5.2 - Explica por palavras tuas o que entendes por empreendedorismo.

6 – Das seguintes opções, assinala as que achas tratarem de empreendedorismo.

(Coloca uma cruz X na opção que concordas).

	SIM	NÃO	NÃO SEI
Fazer reciclagem.			
Encontrar soluções para problemas do dia-a-dia.			
Fazer as tarefas de casa.			
Dar outra utilidade a embalagens vazias.			
Dar roupas que não precisas a outras pessoas.			
Reaproveitar a comida que restou e fazer uma nova refeição a partir dela.			
Reduzir a quantidade de brinquedos que compro.			
Fazer projetos na escola.			
Criar uma feira para vender artigos.			
Trocar algo que tenho e não quero ou não preciso por outra coisa que quero ou preciso.			

7 – Já fizeste algo para seres empreendedor?

SIM _____ NÃO _____ NÃO SEI _____

7.1 – Se respondeste sim, identifica o que é que fazes ou já fizeste para seres empreendedor.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal