



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

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

**(Re)construindo valores com as crianças em Educação Pré-Escolar e 1º  
Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Mestranda: Elisabete Maria Marques Garcia Andrade

Orientadora: Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Angra do Heroísmo, 30 de abril de 2015



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

**Elisabete Maria Marques Garcia Andrade**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**(Re)Construindo valores com as crianças em Educação Pré-Escolar e 1º  
Ciclo do Ensino Básico**

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

“Há a necessidade de uma ponte entre a reflexão sobre os valores e a promoção dos valores. Essa ponte é a vivência e interiorização dos valores”

**Manuel Patrício**

## **Agradecimentos**

Existem coisas na vida pelas quais vale a pena lutar mesmo quando já não se acredita!

Graças a Deus existe sempre alguém que nos encaminha para o caminho certo quando nos desviamos. Por tudo isto quero agradecer:

Ao meu marido Luís Andrade, por ser a pessoa que mais me encoraja em tudo o que eu ambiciono realizar, por ser a fonte do meu equilíbrio, amigo e companheiro de todas as horas.

Aos meus três filhos João, José e Rita Andrade por serem a razão do meu viver, por toda a paciência, força e amor que me dão todos os dias da minha vida.

À Orientadora Josélia Fonseca por me ter orientado neste projeto.

Aos professores Ana Santos e Pedro González pelo carinho e amizade que sempre demonstraram para comigo.

A todos os professores que me acompanharam durante esta caminhada, pelos ensinamentos que me transmitiram não só ao nível de conhecimentos intelectuais, mas também de experiência de vida, o meu muito Obrigado.

A todos os amigos que me auxiliaram um Grande Bem Haja!

Finalmente, um grande, grande obrigado ao Universo.

## **Resumo**

O ímpeto para a elaboração deste Relatório de Estágio surgiu por este ser, em parte, uma concretização teórica da realização dos estágios integrados, aquando da frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, o presente documento teve como intuito desenvolver um pouco mais de trabalho sobre a pertinência de uma abordagem axiológica junto das crianças, e desde as idades mais precoces. A escolha deste tema deveu-se ao facto de reconhecermos a importância dos valores como a base de toda a vivência humana e conseqüentemente, de todo o processo educativo. O reconhecimento desta importância também se consubstanciou em razões pessoais, nomeadamente na experiência profissional que tivemos anteriormente a este Mestrado, e ainda no facto de já sermos mãe, ambas situações permitiram-nos identificar algumas lacunas no processo-ensino-aprendizagem dos valores, bem como ter uma visão mais crítica e refletida sobre esta temática.

Este trabalho foi desenvolvido tanto ao nível da Educação Pré-Escolar (Prática Educativa Supervisionada I), como ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (Prática Educativa Supervisionada II).

O objetivo primordial deste trabalho era conseguir criar um espaço educativo que possibilitasse o desenvolvimento de valores com as crianças, de uma forma que estas os interiorizassem naturalmente, vivenciando-os sem qualquer tipo de imposição, organizando um processo educacional que propiciasse o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos e a sua formação enquanto cidadãos ativos e responsáveis.

No decorrer do trabalho, abordamos temas como educação, valores e currículo, assim como descrevemos as atividades que foram realizadas nos dois níveis de ensino supramencionados e as aprendizagens que os alunos desenvolveram.

## **Abstract**

The momentum to elaborate this Internship Report appeared because this is, partially, a theoretical materialization of the integrated internships when attending the Master in Pre-School and Primary School Education.

Within that perspective, the present document ensured as principle to progress this work regarding the relevance off an axiological approach to the children since early ages. The selection of this theme, was in harmony with the fact of our reconnaissance concerning the importance that social values represent as foundation of all human interaction, and consequently in all of the educational process. The appreciation of this relevance also involved personal reasons, namely through our previous professional experience preceding this Master's Degree, furthermore reinforced by the fact that we achieved motherhood, both situations allowed us to identify some gaps in the learning-teaching-process within the social values, as well as ensuring a more critical and reflected vision of this theme.

This report was developed at a Pre-School level (Supervised Educational Practice I) as equally at a Primary School level (Supervised Educational Practice II).

The primary objective of this report was to achieve the foundation of an educational area, which allowed the development of the children social values, within a way that they naturally internalize these values, experiencing them without any kind of imposing, organizing an educational process that encourage the students independent awareness in their educational route while active and responsible citizens.

Throughout the progress of this report, we addressed education, social values and school curriculum themes, as well as described the implemented activities in the above mentioned school levels, and mentioned the learning process that the students developed.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Siglas e abreviaturas.....	x
Introdução.....	1
Capítulo I – Educação e valores.....	3
1.1 – O que é educação?.....	3
1.2 – O que são valores?.....	6
1.3 – Os valores na educação. Qual a sua importância?.....	13
1.4 – A escola como promotora do desenvolvimento moral.....	16
1.5 – Estratégias de educação para valores.....	25
Capítulo II – Currículo e Valores.....	30
2.1 – O que é o currículo?.....	30
2.2 – Os valores no currículo português.....	31
2.3 – A transversalidade dos valores como pilar do currículo.....	39
Capítulo III - Organização Metodológica da Intervenção.....	40
3.1 - Caracterização dos Contextos de Intervenção.....	40
3.1.1 – Educação Pré-Escolar.....	42
3.1.2 – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	53
3.2 - Organização da intervenção.....	63
3.3 - Objetivos.....	64
3.4 - Instrumentos de Recolha e Sistematização da Informação.....	64
Capítulo IV – Estratégias de intervenção implementadas.....	66
4.1 - Educação Pré-Escolar.....	66
4.1.1 – Reflexão global das atividades realizadas na Educação Pré-Escolar.....	79
4.2 - 1º Ciclo do Ensino Básico.....	81
4.2.1 – Reflexão global das atividades realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	86
Reflexão global e Conclusões.....	89
Referências Bibliográficas.....	92
Anexos.....	95

## Índice de Figuras

Figura 1: Planta esquemática da sala de aula da Educação Pré-Escolar;

Figura 2: Planta esquemática da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico;

Figura 3: Higiene corporal;

Figura 4: Higiene corporal;

Figura 5: Escrita no computador;

Figura 6: Postal do Dia do Pai;

Figura 7: Construção das cestas da Páscoa;

Figura 8: Cesta da Páscoa;

Figura 9: Pintura de ovos da Páscoa;

Figura 10: Árvore da Páscoa;

Figura 11: Pesquisa de informação;

Figura 12: Construção de representações em 3D;

Figura 13: Mural com informação recolhida;

Figura 14: Simulação em caso de incêndio;

Figura 15: Simulação em caso de sismo;

Figura 16: Fato de bombeiro;

Figura 17: Máscara de aparelho respiratório;

Figura 18: Como atravessar a passadeira;

Figura 19: Curativo;

Figura 20: Explicação sobre a produção de lixo;

Figura 21: Lixo compacto;

Figura 22: Anotações retiradas pelos alunos;

Figura 23: Leitura do Diário de Turma;

Figura 24: Leitura do Diário de Turma;

Figura 25: Reunião de Concelho Cooperante.

## **Siglas e abreviaturas**

E.D.S. – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

E.B.S. – Escola Básica e Secundária

M.E.M. – Movimento da Escola Moderna

C.E.I. – Currículo Específico Individual

C.C.E. – Conselho Cooperação Educativa

P.I.T. – Plano Individual de Trabalho

T.E.A. – Tempo de Estudo Autónomo

## **Introdução**

Este Relatório de Estágio surgiu como forma de produzir uma materialização do trabalho realizado aquando da duração dos estágios integrados no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Ensino Básico (tanto no âmbito da Educação Pré-Escolar, como no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico) juntando-lhe a imprescindível fundamentação teórica sobre o tema em questão.

Assim sendo, neste trabalho fazemos referência à fundamental educação para valores, que deve existir sempre, desde as faixas etárias mais prematuras, por ser uma base à vida em comunidade, visto que é impossível que se consiga construir um sólido processo educativo com a ausência de valores. De acordo com Medeiros (2006) “o acto educativo e pedagógico é de natureza eminentemente axiológica” (p. 46). Corroborando esta ideia, Fonseca (2011) refere que “os valores são, de facto, a causa, o móbil de toda a educação” (p. 94).

Educar consiste em promover o processo de personalização, isso é, em potenciar o desenvolvimento da “pessoa”, visando o seu desenvolvimento como identidade única que vive e interage com os outros, pelo que é impossível desenvolver a educação sem um referencial axiológico e sem criar condições que favoreçam a formação moral autónoma das crianças.

Neste sentido, podemos afirmar que educar para valores consiste numa finalidade essencial da formação, tanto no contexto familiar como no meio escolar, pois se a escola tem um papel indispensável na formação dos seus alunos, as suas famílias também não se devem descuidar do seu papel de educador. Entre escola e família deve existir um diálogo articulado e consensual.

O facto de se reconhecer a importância dos valores como a base de toda a vivência humana, e logicamente de todo o processo educativo, foi um dos ímpetus que nos levou a enveredar pela escolha do tema deste Relatório de Estágio.

Na base desta escolha também estiveram questões de ordem pessoal, a experiência materna e a experiência profissional, que nos permitiram compreender a importância de se promover a educação para valores de forma intencional explícita, recorrendo a estratégias de exploração construtivas, potenciadoras do desenvolvimento moral autónomo.

O objetivo primordial deste trabalho prendia-se com o facto de querermos criar um espaço educativo que possibilitasse o desenvolvimento de valores com as crianças dos dois níveis de ensino com quem trabalhámos, de modo a que estas os interiorizassem naturalmente, podendo vivenciá-los sem imposições da nossa parte. Este desenvolvimento pretendia estimular a consciência moral dos alunos e a sua formação enquanto cidadãos ativos e responsáveis. Esta estimulação das suas consciências permitirá que quando não estiverem de acordo com algo na sociedade em que se inserem tenham a capacidade de agir de forma a alterar essa realidade, fazendo por melhorá-la.

De forma a fazer despertar nas crianças a abertura para esta realidade, definimos como objetivos: promover o desenvolvimento moral dos alunos e favorecer a (re)construção do quadro axiológico das crianças.

Para dar cumprimento às nossas finalidades, estruturámos o nosso Relatório de Estágio em quatro capítulos, para além das respetivas introdução e conclusões.

O primeiro capítulo intitula-se *Educação e Valores*. Aqui concetualizámos educação e valores e a forma como estes dois conceitos se correlacionam, refletindo sobre o papel da escola no desenvolvimento da educação axiológica e sobre as principais estratégias utilizadas neste domínio.

No segundo capítulo, *Currículo e Valores*, exploramos a ligação entre o currículo escolar e os valores, descrevendo e caracterizando a forma como estes são contemplados no currículo português.

No terceiro capítulo, *Organização Metodológica da Intervenção*, descrevemos toda a organização metodológica deste Relatório. Numa primeira fase, caracterizámos os contextos de intervenção (Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). Numa segunda fase, fazemos referência à organização destas intervenções, aos objetivos e, por fim, aos instrumentos de recolha e sistematização da informação.

No quarto, e último capítulo, *Estratégias de Intervenção Implementadas*, faz-se referência à descrição destas, tanto ao nível da Educação Pré-Escolar, como ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, apresentámos uma reflexão crítica final, na qual indicámos as principais conclusões alcançadas e as limitações do Relatório.

## Capítulo I – Educação e Valores

### 1.1 – O que é educação?

A educação tem como principal objetivo formar o ser humano, logo pode ser vista, de uma forma muito geral, como um conjunto de normas pedagógicas que levam ao seu desenvolvimento, quer individualmente quer socialmente. Segundo Rocha (2000), “é ela que viabiliza o projeto da sociedade do conhecimento e operacionaliza a formação e o exercício da cidadania” (p. 43).

Para Reboul (1971), a educação não é mais do que “a acção consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objectivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem” (p. 2).

Este é um conceito fulcral para a vida em sociedade e, por isso, já vem sendo objeto de estudo desde há longas décadas. Assim sendo, segundo o mesmo autor, “a educação é, ao mesmo tempo, um processo e um resultado” (p. 1), ou seja, é através desta que se verifica o crescimento do ser humano mas, ao mesmo tempo, pode ser vista como o “produto final” desse mesmo crescimento, sendo certo que será sempre um processo inacabado e em permanente construção, pois a vida em sociedade está sempre a sofrer constantes alterações, que levam a que a educação se vá aperfeiçoando ao longo do tempo.

Corroborando esta ideia, Ernst Krieck, citado por Reboul (1971), refere que “cada um (...), educa cada um a cada instante” (p. 2).

Ao abordar o tema de educação, importa fazer uma pequena referência à distinção existente entre instrução e educação. Assim, educar é mais do que instruir, pois a educação não se cinge apenas a transmitir conteúdos, mas abrange toda a formação do ser humano (intelectual e moral).

Nas palavras de Goergen (2005), a educação “pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano como um todo; ela, de certo modo, perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana” (p. 1006). É importante referir que tal como menciona este autor, orientar a vida do ser humano não significa obrigá-lo a envergar por caminhos que não queira, ou seja, o papel da educação passa por dever mostrar aos

seres humanos todas as possibilidades existentes e dar-lhes a oportunidade de escolherem por si o caminho que acharem mais correto, ou melhor dizendo “educar é influenciar o aluno de tal maneira que este não se deixe influenciar” (Freire, citado por Ahmad, 2006, p. 29). Sendo assim, o professor tem aqui uma missão importantíssima, ou seja, a de encaminhar os alunos no sentido de saber optar, de saber escolher o melhor caminho, pois “o que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez. (...) as escolhas são feitas com base nas crenças, valores, pontos de vista e interesses” (Ahmad, 2006, p. 55).

Completando esta ideia, Puig (1998) é citado por Goergen (2005), dizendo que

a educação busca formar um ser humano capaz de lidar com o meio e com os outros seres humanos. (...) é uma adaptação ao meio, mas “não busca uma adaptação fixa, e sim uma adaptação sempre inacabada: uma adaptação otimizante, crítica e evolutiva (p. 1006).

Consideramos também pertinente referir que nem sempre o professor tem consciente todos os seus atos para promover atitudes educacionais nos seus alunos, ou seja, pode exercer alguma influência sobre os seus educandos mesmo que intencionalmente. Como refere Reboul (1971),

a educação é, pois, uma acção. Enquanto tal, é consciente, ou pelo menos dela podemos tomar consciência; é voluntária, ou pelo menos podemos percebê-la e assumi-la como tal. Sem dúvida existe uma educação espontânea que se exerce sobre o educando sem que este disso se aperceba e até mesmo sem conhecimento de educador (p. 2).

Contudo, importa frisar que esta ideia final continua a ocorrer (apesar da data mencionada), mas que atualmente todos os professores têm perfeita noção do seu papel e dos seus deveres enquanto educadores.

Atualmente, a educação visa promover a dimensão intelectual do indivíduo, mas também a dimensão social, como refere Marchand (2001), “a educação tem tido, e continua a ter, dois grandes objectivos: (1) desenvolver a inteligência e os conhecimentos, e (2) desenvolver a moral dos alunos” (p. 1), de tal forma que permita ajudá-los a conseguirem interagir em sociedade e a levarem a cabo a sua missão enquanto cidadãos ativos e trabalhadores na sociedade. Assim sendo, segundo Goergen

(2005), “hoje, privilegiamos um conceito de educação voltado para o aspecto intelectual, em especial para a aquisição de conhecimentos e informações para a interpretação do mundo e o preparo profissional” (p. 1006).

Corroborando estas ideias, Fonseca (2005) refere que é através da educação que se “veiculam modos de ser, de viver, de pensar, que possibilitam à pessoa humana não só a construção de uma identidade única e irrepitível, mas também a sua inserção na sociedade” (p. 111), mostrando assim a educação como uma ferramenta fundamental para a promoção da autonomia dos alunos, pois estes são responsáveis pelas suas escolhas e pelos seus atos, agindo individualmente ou em sociedade.

Ainda no âmbito da educação, julgamos necessário fazer uma referência aos quatro pilares básicos desta, definidos por Delors, sendo estes: “aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer, aprender a ser” (Ahmad, 2006, p. 51). Corroborando esta ideia, Menezes (1999) menciona que

a diferença deste novo projecto é que não se trata apenas de favorecer a aquisição de conhecimentos e de regras de conduta, enfatizando-se também a dimensão mais construtiva do ser; adicionalmente, reconhece-se o papel activo do sujeito, pois acentua-se a construção (e não apenas a transmissão) dos conhecimentos, das relações e de si próprio (pp. 11/12).

Esta referência faz-se necessária pois estes pilares correspondem a aprendizagens fundamentais à vida do ser humano, pois permitem que estes se tornem cidadãos ativos, autónomos e responsáveis perante a sociedade.

Resumidamente, segundo Ahmad (2006), o primeiro pilar (**aprender a conhecer**) combina “cultura geral e a possibilidade de aprofundar alguns conhecimentos, significa aprender a aprender” (pp. 51/52); o segundo (**aprender a fazer**) refere-se à aquisição “não somente de qualificação profissional, mas competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (p. 52); o terceiro (**aprender a viver juntos**) desenvolve “a compreensão do outro (...), estimula a realização de projetos comuns e a preparação para gerir conflitos” (p. 52); por fim, o quarto pilar (**aprender a ser**) “busca o melhor desenvolvimento da personalidade, estimulando o agir com capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal” (p. 52).

## 1.2 – O que são valores?

O termo valor abrange vários sentidos. Sendo assim, segundo Goergen (2005),

desde a Antiguidade, o termo foi usado para designar a utilidade ou o preço de bens materiais ou o mérito de pessoas (...). O uso filosófico só começa quando o seu significado é generalizado para qualquer objeto de preferência ou de escolha (p. 986).

De seguida, faremos um breve apuramento dos vários sentidos que diversos autores dão ao termo valor. Assim sendo, para Kant, citado por Goergen (2005), “os valores (...) são o dever ser” (p. 987). Nesta perspetiva, os valores já aparecem com um certo carácter obrigatório, mostrando que os seres humanos têm que agir de uma determinada forma, por ser o que a sociedade espera deles.

Nas palavras de Heinrich Rickert, corroborando as ideias kantianas, citado por Goergen (2005), existem

seis domínios de valor: a lógica, a estética, a mística, a ética, a erótica e a filosofia religiosa. A cada um desses domínios corresponde um bem: a ciência, a arte, o uno/todo, a comunidade livre, a comunidade do amor, o mundo do divino. Por sua vez, a relação do sujeito com estes objetos se dá por meio de: juízo, intuição, adoração, ação autônoma, unificação, devoção (p. 987).

Em oposição, na ótica de Thomas Hobbes, citado por Goergen (2005), “o valor não é absoluto, mas depende da necessidade de um juízo” (p. 987), o chamado “juízo de valor”, isto é, por se considerar que os valores não são absolutos, significa que estes podem ser contestados e serem alvo de discórdias e críticas por parte da sociedade em geral.

De acordo com esta ideia, Goergen (2005) refere que “o valor não é algo estático que possa ser conhecido e depois conservado. Ele depende das experiências e do processo de amadurecimento dos sujeitos” (p. 1005). Amadurecimento este que ocorre sempre em contacto direto com o desenvolvimento da sociedade. Para o mesmo autor, “o valor é o objeto intencional do sentimento como a realidade é o objeto intencional do

conhecimento” (p. 987), daí o seu carácter subjetivo, por ter implícito consigo a interferência das emoções / sentimentos pessoais.

Deste modo, achamos pertinente referir que “atribuem-se ao valor dois caracteres contrastantes, o absoluto e o relativo: o primeiro constituiu o modo de ser do valor em si e o segundo, o seu modo de ser na história” (Goergen, 2005, p. 989), afirmação esta que vai ao encontro do que foi mencionado anteriormente quanto à relatividade dos valores.

Segundo Fonseca (2011), os valores são fundamentais para a formação do ser humano, por serem encarados como “fios que compõe a teia de sentidos que suporta a vida” (p. 69), mostrando que é através destes que os indivíduos avaliam o seu quotidiano.

Ao falar-se de valores julgamos também necessário abordar a polaridade dos mesmos, ou seja, referir que existem valores positivos e negativos, ou de outra forma, valores e contravalores. No entanto, “não se pense que o desvalor, o valor negativo, implica a mera ausência do valor positivo; o valor negativo existe por si mesmo e não por consequência do valor positivo” (Pereira, 1997, p. 179).

Corroborando esta ideia, citando a opinião de Araújo (2011) sobre este mesmo assunto, que nos diz que

se entendemos que o valor refere-se àquilo que uma pessoa gosta, valoriza, a valência positiva dos sentimentos torna-se essencial para que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito (...). Em direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmas. Neste caso, o que se constrói, também com uma forte carga afetiva envolvida, é o que pode ser chamado de contra-valores. Assim, os contra-valores referem-se àquilo de que não gostamos, de que temos raiva, que odiamos, por exemplo (p.2).

Ainda de acordo com as ideias de Araújo (2011), este defende que ao longo do nosso desenvolvimento psicológico os nossos valores organizam-se num sistema, onde alguns valores «se “posicionam” de forma mais central em nossa identidade, e outros, de forma mais periférica. O que determina esse “posicionamento” é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contra-valor) construído» (p. 3). Este autor aprofunda mais esta ideia mencionando que “um mesmo valor (por exemplo, ser

honesto), pode ser central e/ou periférico na identidade do mesmo sujeito, dependendo do conteúdo e das pessoas envolvidas na ação” (p.3).

Fonseca (2011), citando Scheler, refere que existe uma forte ligação entre a pessoa e os valores, pois “ [...] a pessoa é que nos seus comportamentos é portador de valores e contra-valores morais. [...] a pessoa é o mediador entre os valores e a realidade” (p. 77).

O professor tem aqui um papel muito importante, pois este deve arranjar formas de mostrar aos seus alunos que estes não devem envergar por contravalores. Mas, para isso, não pode impor os seus valores ao alunos, pois “valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida” (Menin, 2002, pp. 94/95), por isso os cidadãos têm que ser livres e respeitados pelas suas escolhas, no que diz respeito aos valores que preferirem empregar na sua vida.

Todas estas perspetivas nos ajudam a perceber que “o conceito de valor é cheio de ambiguidades e varia de autor para autor e de época para época. Ainda hoje não encontramos nenhuma unanimidade a respeito de seu sentido” (Goergen, 2005, p. 989). Assim sendo, este mesmo autor optou por considerar o termo valor como os “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” (p. 989).

Após toda esta descrição relativamente aos valores, importa agora fazer a distinção entre valores, atitudes e normas. Assim sendo, enquanto os **valores** são “estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não a impressão pessoal de agrado ou desagrado” (Rocha, 1996, p. 12), as **atitudes** correspondem à disposição pessoal, ou coletiva, de atuar de uma determinada maneira, ou seja, as atitudes pressupõe a existência de valores. Por fim, por **normas** entendem-se as regras de conduta que sustentam um sistema de valores.

Ao falar-se em valores está intrínseco fazer-se uma referência à formação moral dos indivíduos.

Para Durkheim, citado por Goergen (2005), a formação moral é fundamental, pois para ele este é o “processo mediante o qual os indivíduos recebem da sociedade os valores e normas vigentes”, pois “é preciso observar a realidade para dela inferir a moral” (p. 995). Este autor vai mais longe ao referir ainda que

a moral não é um sistema de regras abstratas que as pessoas trazem gravadas na consciência ou que são deduzidas pelo moralista no isolamento de sua sala. É uma função social ou, mais que isso, um sistema de funções formado e consolidado sob a pressão das necessidades coletivas (p. 994).

Segundo Fonseca (2005), a moral é “o conjunto de costumes, normas, regras, que fazem parte de uma sociedade.” (p. 114). Sendo assim, esta tem como objetivo conservar os valores já existentes nessa mesma sociedade. Este facto pode levar à influência dos indivíduos, pois “o homem, enquanto ser moral, será aquilo que a sociedade fizer dele.” (p. 117).

Isto leva há existência de “duas estratégias da formação moral das quais uma privilegia o aspecto subjetivo/individual e a outra o aspecto intersubjetivo/social” (p. 994).

Essa mesma formação moral, por se desenvolver em simultâneo com a realidade social, logicamente dá aso a que os valores vão sendo transmitidos ao longo das gerações, como refere Goergen (2005), “dessa concepção de moral decorre um modelo de educação que consiste na transmissão de valores fixos e inapeláveis de geração em geração. As crianças e jovens são levados a reconhecer a autoridade e seguir seus mandamentos” (p. 995).

Relatando brevemente uma perspectiva histórica, antigamente a autoridade moral da sociedade passava muito pela autoridade religiosa, facto este que veio sendo alterado ao longo dos tempos. Assim, nos nossos dias, “agir moralmente significa agir em conformidade com as normas estabelecidas em sociedade. A nova autoridade moral que substitui a autoridade religiosa como poder legitimador das normas (...) é a própria sociedade” (Goergen, 2005, p. 996), o que implica, logicamente, falarmos do papel fulcral que a escola representa nesta formação moral.

Segundo o modelo de Durkheim, o indivíduo não tem um papel ativo na sociedade porque quando este nasce a sociedade já se encontra completamente formada, logo o ser humano tem que se adaptar às regras já estabelecidas, ou seja, há que inculcar-lhe os valores que a sociedade considera como corretos (Goergen, 2005, p. 997).

Contudo, surge também a ideia de que a “educação moral fica reduzida à socialização” (Goergen, 2005, p. 996), pois leva à aceitação dos valores como algo certo, inalterável perante a sociedade, isto é, os indivíduos acabam por se sentirem

influenciados de alguma forma, mesmo sabendo que são livres para realizar as suas próprias escolhas.

Neste sentido, o modelo de Durkheim perde um pouco o sentido e começam a surgir novos modelos. Assim sendo, nas palavras de Puig, citado por Goergen (2005), a educação moral é a “tarefa de ensinar a cada um dos sujeitos e aos diferentes grupos humanos a viver no seio de uma comunidade” (p. 1008).

A construção da moralidade é um processo sempre inacabado, pois a própria realidade social também está sempre em constantes mudanças. Por isso, os cidadãos devem ter a capacidade de se adaptarem de uma forma crítica, ou seja, poderem escolher e opinar de forma responsável, livre e com plena consciência, pois “o ser humano só é ou só pode ser um sujeito moral na medida em que é indeterminado e livre” (Goergen, 2005, p. 1007).

Ao surgir esta nova ideia, apresentamos agora duas teorias, a da clarificação dos valores (Raths) e a teoria cognitivo-desenvolvimentista (Kohlberg).

Relativamente à teoria da clarificação dos valores, segundo Bento (2001),

a teoria de Raths e discípulos tinha como pressuposto básico a ideia de que numa sociedade democrática não há valores absolutos ou únicos e que, precisamente, a pluralidade desses valores pode gerar confusão ou apatia entre os jovens se estes não forem ajudados a descobrir, escolher e construir os seus próprios valores num processo reflexivo em que a escola e os professores poderiam e deveriam desempenhar um importante papel (p. 137).

Desta forma, rejeita-se completamente a doutrinação, em prol da clarificação de valores.

Quanto à teoria cognitivo-desenvolvimentista de Kohlberg, esta “abordagem chama-se *cognitiva* porque considera que a educação moral tem as suas bases no pensamento activo do indivíduo e *desenvolvimentista* porque vê o objectivo da educação moral como um movimento através de estádios morais” (Valente, 1989, p. 15). Estes estádios são considerados “estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral, isto é, ao ser-se confrontado com um dilema não importam tanto as escolhas que são feitas, mas o tipo de raciocínio aduzido, para fazer não importa qual escolha” (p. 17), ou seja, importa o que o indivíduo é capaz de escolher e não a escolha em si.

Este autor trabalhou muito através da exploração de dilemas morais com os alunos, por considerar que se deve, desde cedo, estimular a reflexão. Assim sendo, tinha

como intuito que estes tivessem a capacidade de criar estruturas cognitivas sólidas, para que em caso de necessidade saibam, de acordo com a sua perspetiva, qual a melhor decisão a tomar. Assim, com o surgimento desta necessidade, cada indivíduo deve ter a capacidade de interpretar e avaliar cada situação e, por sua vez, se achar por bem, reorganizar os seus valores, de acordo com o momento.

Desta forma, por se considerar fundamental esta abordagem desde cedo, a escola surge com um papel fulcral, pois na abordagem de Kohlberg existem duas fases distintas, sendo estas, segundo Bento (2001): “(1) incorporar na sala de aula a discussão de assuntos morais numa perspectiva de promoção do desenvolvimento moral (...) (2) reestruturar o ambiente escolar para permitir uma maior participação dos alunos no processo de tomada de decisões dentro da escola” (p. 139).

Ao abordarmos a exploração de dilemas morais, estamos claramente a fazer referência à educação moral, que segundo Menin (2002), se baseia em

alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior. Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser sempre discutidas. E é essa discussão o método de educação moral (p. 99).

Ao mencionar esta socialização, ou seja, deste papel ativo dos cidadãos na sociedade enquanto membros que têm a possibilidade de escolher o seu futuro, está implícito mencionarmos o papel democrático da sociedade, pois por sermos todos diferentes e com ideias distintas é necessário nutrirmos respeito pelo próximo e pelos seus pensamentos e atitudes, mesmo que não concordemos com as mesmas. Assim sendo,

sabemos que não existem consensos naturais a respeito dos valores que deveriam orientar o comportamento individual e social das pessoas. Para as situações concretas que exigem decisões morais abre-se sempre a possibilidade de vários caminhos dentre os quais é preciso escolher, tendo em vista o pessoalmente desejável e o socialmente justo (Goergen, 2005, p. 1008).

Este facto leva à existência da designada comunidade moral que, nas palavras de Habermas (1989), significa “uma comunidade abrangente que faz suas próprias leis,

uma comunidade formada de indivíduos livres e iguais que se sentem obrigados a tratar uns aos outros como fins em si mesmos” (Goergen, 2005, p. 1003). Desta comunidade têm que fazer parte, logicamente, os participantes da discussão e é também necessário que estes possuam um pensamento democrático, pois devem estar “dispostos a procurar acordos racionais aceitáveis para todos os envolvidos e todos os que forem afetados por eles” (Goergen, 2005, p. 1003).

Ao falar-se em formação moral está implícito falar-se, também, em ética, pois “é a ética que nos permite buscar critérios para definirmos o que é ser bom, correto ou moralmente certo e que nos fornece explicações para nosso senso de dever moral” (Menin, 2002, p. 92). Esta torna-se, cada vez mais, “um tema transversal a ser pensado por todos os professores e nos mais variados espaços da escola” (p. 97).

Na opinião de Marchand (2001), apesar da pluralidade de valores que existem na sociedade em geral, está descrito, na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1984, Nações Unidas), um pequeno número de valores que formam uma base ética comum para a vida em comunidade, sendo estes: a justiça, o respeito pelo outro, a equidade e o respeito pela verdade; valores estes fundamentais, logicamente, à educação.

Mostrando outra opinião, nas palavras de Ahmad (2006), existe “a necessidade de ser fomentada, no âmbito familiar e escolar, a educação para valores universais, como a tolerância, a solidariedade, a fraternidade e a justiça, visando favorecer a convivência qualificada entre os seres humanos” (p. 51).

Ao contrário do que foi dito até então sobre a necessidade de existir uma pluralidade de valores na sociedade, pelos quais os indivíduos podem optar livremente, surgem estas duas últimas opiniões que nos restringem um pouco, pois apresentam um determinado conjunto de valores que funcionam como base comum à convivência em sociedade. Contudo, importa salientar que apesar de existirem documentos oficiais que façam essa referência, é fundamental formar cidadãos ativos e responsáveis, que tenham a capacidade de interpretar, avaliar e reorganizar novas normas na sociedade, que se façam necessárias. Assim sendo, a escola tem um papel fulcral neste processo.

### 1.3. – Os valores na educação. Qual a sua importância?

Após a abordagem anterior relativamente aos valores, importa agora aprofundar mais a ligação destes com a educação, pois é através desta que podemos consolidar os valores (e, também, os contravalores) nas nossas crianças e jovens, visto que é impossível existir processo educativo com a ausência dos valores. Segundo Beltrão & Nascimento (2000), citados por Marchand (2001), referem que “nenhuma forma de educação é neutra ou independente de valores” (p. 4).

Esta necessidade de se educar para valores nasce da preocupação constante em acabar com a crise de valores que está a absorver a nossa sociedade atualmente. A elucidar esta ideia, Ahmad (2006) mostra que

a violência espreita-nos nas escolas, nas ruas, no trânsito, nos locais de lazer e no lar. Em todos os segmentos sociais, raciais ou religiosos constatamos casos de intolerância, indiferença e absoluta transgressão de princípios éticos e morais, evidenciando que nossos jovens estão desorientados, sem parâmetros claros de certo e errado, sem limites e responsabilidades, sem projeto de vida (p. 4).

Assim sendo, como forma de alterar esta visão, podemos assegurar que a educação para valores é um objetivo fulcral da educação, quer por meio da escola ou da família. Esta ideia é validada na afirmação de Fonseca (2011), que nos diz que “os valores são, de facto, a causa, o móbil de toda a educação” (p. 94). A mesma autora afina na ideia desta importante relação entre valores e educação dizendo que, “todo o acto educativo veicula e transmite os valores de uma dada cultura, tendo em vista a formação do homem como pessoa” (Fonseca, 2005, p. 108).

Valente (1989) refere que há sempre valores implícitos em todas as escolhas do professor, daí o carácter transversal da educação para valores; assim, “todas as actividades em que se envolve o professor desde os livros ou textos que sugere ou escolhe, as experiências que seleciona, os trabalhos de casa que recomenda ou pede, tudo isto implica uma hierarquia de valores” (p. 1).

Segundo Pedro (1998), “a educação para valores deve ser feita intencionalmente não para agravar a manipulação incorrendo em doutrinação, mas para influenciar positivamente o sujeito, propondo-lhe espaços de reflexão sobre os problemas morais que impliquem uma realização actuante em conformidade” (p. 267), ou seja, “o

professor não impõe (...) os sentidos a definir permitindo ao aluno construir a sua própria perspectiva valorativa com a qual mais se identifique num ambiente de liberdade” (p. 270).

Devido à existência desta importante relação entre educação e valores podemos referir que, na nossa perspectiva, existem alguns valores que se interligam diretamente com a educação, em detrimento de outros; o que não significa que sejam apenas estes, pois cada pessoa fará o seu julgamento da forma que achar mais conveniente podendo discordar deste ponto de vista. Assim sendo, os valores que julgamos estarem mais próximos da educação, ou seja, que a educação desenvolve nos seus alunos, são: a autonomia, a cooperação, a responsabilidade e a solidariedade com o próximo; pois acreditamos que estes valores são a base de formação do cidadão enquanto ser individual, ativo e respeitador da sociedade em que está inserido.

Relativamente à **autonomia**, Fonseca (2005) define-a como a “capacidade do próprio indivíduo organizar, compreender e interpretar a mensagem que os outros lhe transmitem” (p. 121), podendo, desta forma, escolher os seus valores de acordo com aquilo que lhe parece mais correto, tendo liberdade para o fazer; sendo certo que esta liberdade “não significa ausência de condicionamentos, mas a conquista gradativa e constante de autonomia e responsabilidade” (Ahmad, 2006, p. 24).

A autonomia é uma ferramenta fundamental no percurso escolar dos alunos, pois permite-lhes grandes avanços no seu desenvolvimento, tanto a nível individual como escolar/social, dando-lhes ímpeto para se tornarem independentes e com vontade de se envolverem ativamente no seu processo de aprendizagem, assim como na sua vida em sociedade.

No que diz respeito ao segundo valor apresentado, ou seja, a **cooperação**, este também é fundamental no processo educativo, pois os alunos ao cooperarem com os seus colegas conseguem seguramente ter um melhor aproveitamento escolar. O trabalho cooperativo leva, regra geral, à motivação dos alunos, outra “peça” fundamental ao saudável desenvolvimento académico destes, pois só com autonomia, cooperação e motivação é que se conseguem atingir os melhores resultados, logo “a motivação para a aprendizagem tornou-se um problema de ponta em educação, a sua ausência representa queda de qualidade na aprendizagem” (Raasch, 1999, p. 2). Para gerar uma maior motivação nos alunos, no seu processo de aprendizagem, o docente deve ensiná-los com base nos seus próprios interesses e curiosidades, pois na ótica da mesma autora, “para motivar alunos é imprescindível analisar as formas de pensar e aprender, para assim,

desenvolver estratégias de ensino que partam das suas condições reais, inserindo-os no processo histórico como agentes” (p. 3). Desta forma, à medida que “a criança tem êxito no que faz começa a confiar em suas capacidades. E quanto mais acredita que pode fazer, mais consegue” (p. 8), o que vai sempre gerando uma maior motivação, fundamental ao seu processo de aprendizagem. O professor deve, também, sempre que possível, fomentar estratégias de trabalho cooperativo na sua sala de aula, para que os alunos com menos dificuldades ajudem os restantes, num ambiente de apoio e respeito ao próximo e nunca de repisa para com o colega, pois “a interação grupal fortalece a auto-estima do aluno, a convivência solidária e a visão de mundo que ele constrói” (p. 15).

O valor que se segue denomina-se de **responsabilidade**, que é o pilar da educação, pois um aluno que não seja responsável dificilmente vai conseguir realizar o seu percurso escolar com êxito. É muito importante referir que esta responsabilidade não deve ser vista somente no que toca ao próprio trabalho/ação do aluno, mas deve-se também encarar a responsabilidade que este tem ao interagir com os colegas e os seus trabalhos. Os alunos têm que ser responsáveis pelos seus atos, logo têm que saber o que podem/devem, ou não, fazer. Este valor deve começar a ser explorado prematuramente, pois “nunca é cedo demais para dar ao homem, ao adolescente, à criança, o sentido das suas responsabilidades e, portanto, para confiar-lhe a responsabilidade de sua própria educação” (Ahmad, 2006, p. 50).

Por fim, falando da **solidariedade** para com o próximo, importa referir que ao serem seres solidários, os alunos estão certamente a desenvolver positivamente a sua formação pessoal/social e escolar/profissional. Assim sendo, é fundamental que os alunos sejam solidários para com os colegas, e os ajudem sempre que necessário. Este valor não deve ser apenas incitado pelo meio escolar, mas também pelo meio familiar, pois só assim se progride a passos largos para uma sociedade melhor e mais justa.

Desta forma, podemos concluir que são vários os valores que são fundamentais à educação e à vida em sociedade, ou seja, que são capazes de tornar o ser humano num cidadão ativo, preocupado com a sociedade que o rodeia e torná-lo capaz de se embrenhar nos problemas da comunidade, com o intuito de dar contributos válidos para o seu melhoramento.

Mais uma vez importa realçar que esta disposição para o bem pode, e deve, ser desenvolvida quer no âmbito escolar, quer no âmbito familiar.

## 1.4 – A escola como promotora do desenvolvimento moral

Relembrando a citação acima referida, por moral entende-se “o conjunto de costumes, normas, regras, que fazem parte de uma sociedade” (Fonseca, 2005, p. 114).

Para melhor compreender o conceito de moral, passamos a descrever as abordagens a este tema realizadas por dois autores de referência, que defendem que a moral se desenvolve por etapas.

Assim sendo, o desenvolvimento moral foi abordado por Piaget, ao definir três estádios do raciocínio moral da criança, ou seja, segundo Valente (1989), Piaget

Chamou-lhes:

1. O estádio *pré-moral* onde não há sentido de obrigação às regras.
2. O estádio *heterónimo* onde há obrigação às regras e submissão ao castigo.
3. O estádio *autónimo* onde são considerados os fins e as consequências das regras e a obrigação é baseada na reciprocidade e troca (p. 16).

Seguindo os estudos de Piaget, Kohlberg aprimorou as suas afirmações, aprofundando o tema de desenvolvimento moral, definindo assim três níveis de desenvolvimento moral, que, por sua vez, se subdividem em seis estádios morais, que “são estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral” (Valente, 1989, p. 17).

Desta forma, os três níveis de desenvolvimento moral são: pré-convencional, convencional e pós-convencional; que, por sua vez, se subdividem em dois estádios cada um deles, perfazendo seis ao todo. De seguida, passaremos a apresentá-los, citando Valente (1989):

*Estádio I:* Moralidade da punição e da obediência (as consequências físicas determinam o que está certo).

*Estádio II:* Moralidade no hedonismo instrumental (aquilo que satisfaz as necessidades próprias é o que está certo).

*Estádio III:* Moralidade do “bom rapaz – boa rapariga” (a manutenção das boas relações com os outros e a obtenção da sua aprovação é o que está certo).

*Estádio IV:* Moralidade da manutenção “da lei e da ordem” (a obediência à autoridade e o cumprimento do dever é o que está certo).

*Estádio V:* Moralidade do contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite (os padrões examinados criticamente e apoiados pela sociedade como um todo determinam o que está certo).

*Estádio VI:* Moralidade dos princípios individuais da consciência (a decisão da consciência de cada um, de acordo com os princípios por si escolhidos, com fundamento na compreensibilidade lógica, na universalidade e na consistência, determina o que está certo) (pp. 16/17).

Após a descrição das etapas definidas por estes autores, é importante referir que na realidade o desenvolvimento moral segue esta ordem, mas não ocorre de igual forma de criança para criança, a nível cronológico. Tanto no modelo de Piaget como no de Kohlberg, a moralidade de um sujeito depende tanto dos fatores psicológicos e biológicos, como de elementos sociais e culturais.

Seguindo esta linha de pensamento, e sustentando o que está a ser abordado neste tópico, o professor/educador aparece aqui com um papel fulcral por ser o responsável pela promoção do desenvolvimento moral do percurso individual/intelectual de cada criança.

Como já foi referido no tópico anterior, outro ponto assente a ser seguido pelo professor deve ser a sua capacidade de motivar os alunos, pois como refere Ahmad (2006), “o professor precisa suscitar no aluno o desejo de aprender” (p. 48). Para tal, deverá promover aprendizagens que se baseiem nas necessidades, interesses, curiosidades destes, de modo a que se sintam parte integrante dessas aprendizagens, tornando-as cada vez mais sólidas e eficazes. Esta motivação, esta vontade de aprender cada vez mais que nasce por eles próprios, é fundamental pois torna-os cada vez mais autónomos e livres, cumprindo assim um objetivo essencial da educação.

Corroborando esta ideia, Goergen (2005) refere que

o educador deve subsidiar, mediante as relevâncias que imprime aos conteúdos que ministra e suas atitudes didáticas, o processo de desenvolvimento da liberdade, da emancipação e da responsabilização dos educandos. Neste processo, suas aulas não podem resultar em doutrinação, senão que num processo discursivo-argumentativo que vise sempre motivar o educando para que assuma gradativamente sua autonomia pessoal e responsabilidade social (p. 1004).

Após conseguir motivar os discentes, preocupamo-nos agora com o que o professor deve ensinar, ou seja, achamos importante referir que este não se deve preocupar apenas com a transmissão dos conteúdos curriculares, que estão pré-estabelecidos para cada ano letivo, mas deve também guardar um lugar especial para a educação para valores, pois deve ajudar os seus alunos a desenvolver os seus próprios valores e atitudes. O docente deve mostrar-lhes todas as possibilidades (valores e contravalores), deixando-os com uma “margem de manobra” para escolherem o que acharem mais correto, sem lhes inculcar os seus próprios valores; sendo certo que deverá evitar, de alguma forma, que os alunos enverguem por contravalores, ideia esta que aparece ilustrada nas palavras de Goergen (2005) ao referir que “o educador não atua nem como exemplo nem como autoridade, mas como aquele que ajuda o educando a agir segundo a ideia de virtude (Bem) que se encontra em seu interior” (p. 990), mais ainda, “o professor deve levar os seus alunos a refletir sobre quais são os valores com os quais podem sentir-se comprometidos e responsáveis” (Goergen, 2005, p. 1005).

De acordo com esta ideia, Menin (2002) lembra que

se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes (...), capazes de serem críticos em relação aos contra-valores, então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. (...) não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo (p. 97).

Assim, a pouco e pouco, os alunos vão formando uma consciência moral autónoma, o que os implica como cidadãos ativos e responsáveis na sociedade. Desta forma, por cidadania ativa entende-se “a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social” (Sarmiento, 2005, p. 35). Sendo assim, na opinião de Annemarie Pieper (2003), citada por Goergen (2005), o professor deve “transformar o educando num cidadão esclarecido, maduro, autónomo, capaz de autodeterminar-se e responder por seus atos” (p. 991).

Para a boa promoção de uma cidadania ativa, é fundamental que

os agentes educativos procurem eliminar os factores negativos prejudiciais ao franco progresso de uma cidadania equilibrada e correctamente exercida;

discriminação da diferença, a humilhação, a ironia, a monopolização da palavra,... e encontrem factores que promovam o respeito por si mesmo, pelos outros, pelo bem comum, a afectividade,... manifestada no exercício de escuta e libertação da palavra do aluno, capacidade de escutar os outros, de falar de si mesmo (Matos, 2001, p. 7).

Ao pretender tornar os seus alunos em cidadãos ativos, o professor deve ser o primeiro a dar o exemplo da sua responsabilidade social. Desta forma, segundo Goergen (2005), “o educador deve ele próprio assumir compromissos políticos, colocando seu engajamento ao debate público para motivar os educandos a se engajarem também na luta pela melhoria das condições sociais” (p. 1001). Ainda neste âmbito, achamos pertinente dar um exemplo de uma boa forma de começar a inserir os alunos na vida da sociedade, começando esta inserção pelo meio que lhes é mais próximo, isto é, a escola. Esta inserção deve começar desde cedo, no âmbito da Educação Pré-Escolar, mesmo sendo de uma forma mais descontraída, no sentido de que a criança seja capaz de refletir e também de assumir as suas opiniões perante a sociedade, neste caso, os seus colegas de turma. Assim sendo, Araújo (2011) propõe a criação de assembleias escolares, onde reinem a democracia e a liberdade da expressão pública das opiniões dos alunos, pois refere que

podemos usar a instituição escolar para promover o desenvolvimento das capacidades dialógicas e os valores de não-violência, respeito, justiça, democracia, solidariedade e muitos outros. Mais importante ainda, não de forma teórica e sim na prática cotidiana a partir dos conflitos diários (p. 10).

Seguindo esta linha de pensamento, desta vez nas palavras de Ruiz (2003), nestas assembleias “solidariedade, confiança, responsabilidade coletiva e participação eram virtudes imprescindíveis a serem desenvolvidas nos indivíduos” (p. 16).

É, contudo, importante destacar que na ótica de Raths, citado por Bento (2001), “numa sociedade democrática não há valores absolutos” (p. 137), pois se estes estão todos à mercê da discussão pública, todos podem ser postos em causa, consoante as diferentes opiniões existentes dentro da mesma assembleia, ou seja, os valores aceites por um indivíduo podem não ser aceites pelos restantes membros desta assembleia.

É nesta base de democracia que a escola se deve situar, pois só com uma educação democrática se conseguem obter melhores resultados ao nível da “construção” de cidadãos enquanto seres únicos.

Podemos verificar que, numa mesma escola, assim como em toda a sociedade, existe sempre uma enorme diversidade de opiniões, o que não deixa de ser saudável. No entanto, é necessário existir uma relação de respeito entre estas divergências para não se cair no erro de desconsiderar o próximo. Assim sendo, segundo Menin (2002),

uma posição relativista em educação de valores pode permitir, como podemos constatar, um vale-tudo na educação, em que os valores e contravalores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de sua clara adoção. Podem, numa mesma escola, ser encontrados professores que incentivam a competição entre alunos ancorando-se no fato de que na sociedade atual predomina o “cada um por si” ou o “vence o mais forte”, outros defendendo a cooperação e a solidariedade para a construção de uma sociedade melhor, e outros, ainda, completamente indiferentes a essas questões e que consideram a moral como um assunto particular (p. 95).

Outra das características que os professores devem ter em atenção, para aprimorarem a qualidade do seu ensino, é a constante necessidade de se atualizarem, ou seja, de realizarem formações ou mesmo enquanto autodidatas, procurando estarem sempre informados sobre as novas estratégias e métodos de ensino, tentando retirar o que de lhe melhor encontram em cada um e que acham que lhes será uma mais-valia na sua prática pedagógica. Esta formação contínua não se prende apenas com conteúdos, mas também, logicamente, com a formação no âmbito da ética e da deontologia. Afirmando esta ideia, Ahmad (2006) refere que “seria absurdo pensar que todos serão obrigados a aprender durante toda a vida... menos o professor” (p. 18).

Falando da formação do docente, é necessário explicitar que este deve estar sempre atualizado, não só relativamente aos novos métodos de ensino, mas também aos conteúdos a lecionar, pois só ao mostrar segurança no que está a transmitir é que os seus alunos vão adquirir esses dados como certos e vão confiar nas suas aprendizagens, como afirma Perrenoud, citado por Raasch (1999), “é imprescindível saber para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível” (p. 14).

Toda esta aprendizagem do docente leva a que este se autoavalie, pois, além das avaliações externas ao seu trabalho, é fundamental que este tenha a capacidade de se

“distanciar de si mesmo” de forma a criticar o seu trabalho, tentando compreender o que não correu como tinha planejado e ao perceber o motivo, encontrar maneiras de reformular o sucedido, sempre com o intuito de melhorar e solidificar as aprendizagens dos alunos, num processo de reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Contudo, este trabalho de aprimoramento não tem que ser feito somente pelo professor, pois é bastante saudável que este procure auxílio nos seus colegas, criando grupos de trabalho, numa busca de novas perspectivas e formas de trabalho. Assim sendo, o trabalho cooperativo também é fundamental para uma boa prática educativa. Como refere Goergen (2005),

o ser humano por sua própria condição humana vive e age em situação social. Ademais, sua linguagem, sua forma de pensar, de sentir e de julgar são fruto da história de sua relações com a natureza e com os outros homens. É no contexto da convivência que se abrem para ele todas as possibilidades, mas também se impõe os limites e as normas (p. 1007),

por isso, há que saber conviver e respeitar os colegas, de forma a aprender com eles, sempre num processo de melhoramento do ensino e nunca numa perspectiva depreciativa.

Concluindo, Paulo Freire, citado por Ahmad (2006), enumera algumas capacidades mínimas que o docente deve possuir para uma prática educativa de qualidade. Assim sendo, menciona que

o educador democrático deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e insubmissão; deve investir em sua formação permanente, assumindo-se como pesquisador; deve respeitar os saberes dos educandos; agir com ética e corporificar as palavras pelo exemplo; rejeitar qualquer forma de discriminação; arriscar; aceitar o novo; e, sobretudo, estar convicto de que a mudança é possível (p. 21).

Após referirmos as principais características que um professor deve apresentar, julgamos oportuno citar Raasch (1999), que nos mostra qual a principal recompensa da educação, ou pelo menos a que deveria ser, quando nos diz que acredita “que não existe recompensa maior ao professor que identificar o aprendizado de um aluno junto a seu sorriso de descoberta e satisfação” (p. 15).

No entanto, achamos pertinente referir que apesar do esforço do professor, atualmente este perdeu um pouco da sua autoridade, quer isto dizer que, nos nossos dias, o poder do professor sobre os seus alunos já não é tão absoluto como outrora, estando muito mais suscetível de ser alvo de críticas até pelos próprios encarregados de educação. Assim sendo, segundo Ahmad (2006),

o professor, que antes encontrava pais e mães com nível académico e profissional muito inferior ao seu, dispostos a aceitar sua autoridade como legítima e indiscutível, agora encontrou outro tipo de interlocutores, muitos com níveis académicos iguais ou superiores aos seus, não dispostos a conceder ao educador um cheque em branco na educação de seus filhos. Sua palavra já não é uma revelação, suas decisões podem ser discutidas, sua capacidade e desempenho profissional chegam a ser questionados (p. 33).

De seguida, consideramos de extrema importância falar não exclusivamente do desempenho do docente, mas sim da sua relação com a família dos seus discentes e com a comunidade em geral. Assim, podemos referir que o papel da família e da escola foi-se alterando muito ao longo dos tempos, pois

a escola e a família há tempos atrás eram *'adultocêntricas'*, ou seja, as crianças deviam se adaptar ao mundo adulto, realizando aquilo que os pais e professores determinavam e agora tornaram-se *'puericêntricas'*, ou seja, são as crianças que determinam o que os pais e professores devem fazer, e esses precisam se adaptar aos pequenos (Ruiz, 2003, p. 18),

ou seja, antigamente as crianças é que se adaptavam à família e à escola, mas nos nossos dias processa-se o contrário.

Como a escola se começou a preocupar mais com as crianças passou, por sua vez, a desempenhar o papel que até então era da família, isto é, “o de educar, de ensinar valores morais, atitudes, enfim de educar o sujeito ético” (Ruiz, 2003, p. 2).

Nas palavras de Ahmad (2006),

a família, a comunidade e a escola têm a responsabilidade de auxiliar a criança e o adolescente a conhecerem a si mesmos e, a partir daí, desenvolverem a atitude de empatia, posicionando-se no lugar dos outros e compreendendo as suas reações (p. 53).

A escola foi, ao longo das últimas décadas, aprimorando as suas funções, passando a ser obrigatória por se considerar que seja uma marco fundamental na vida das crianças e jovens de forma a que se desenvolvam de forma sã, como membros de uma sociedade. Desta forma, para Raasch (1999), “a escola pode representar na vida de um aprendiz um meio para se ter um futuro melhor, ser alguém na vida, uma instituição de aprendizado, cidadania, consciência política” (p. 5).

Aprofundando esta ideia, o mesmo autor refere que

o desenvolvimento do pensamento se dá através da relação do aprendente com o mundo que o rodeia, por isso é importante que o ambiente seja repleto de estímulos e desafios para que o mesmo possa organizar os seus processos internos e se adaptar à realidade (p. 12),

mostrando a imprescindível relação que existe entre o sujeito e o meio que o circunda.

Continuando a abordar esta ideia da fundamental relação entre escola, família e comunidade, Araújo (2001) reforça que “a educação não pode mais ficar limitada aos muros escolares e deve se estender ao bairro e à comunidade a quem atende, incluindo, também, as relações com as famílias dos estudantes e as demais pessoas que convivem no entorno” (p. 10). No seguimento deste pensamento, Ahmad (2006) explica que

a escola deve, em colaboração com os meios de comunicação, cultivar a abertura a museus, teatros, bibliotecas, cinema e de um modo geral, ao conjunto dos espaços culturais, incentivando, assim, o sentido da emoção estética e o desejo de familiaridade com as diversas criações do espírito humano (p. 48).

De seguida, um pouco em jeito de conclusão, decidimos citar Ahmad (2006), ainda que seja uma citação um pouco longa, por ser uma opinião muito clara e válida, resumindo um pouco as ideias que acabamos de apresentar, que nos diz que se espera que

a escola, além de preparar para a realização profissional, estimule o aluno a educar suas emoções, a lidar com os seus medos, conflitos, frustrações, dores e perdas, com sua ansiedade e agressividade, canalizando-os para ações que resultem em benefícios sociais e para novas formas de relações capazes de

produzir empatia, favorecendo assim o aumento da probabilidade de a criança tornar-se um adulto equilibrado e feliz.

Parte-se do pressuposto de que se as crianças encontrarem em sua vida professores capazes de dar-lhes apoio e segurança, e de ajudá-las a educarem sua emoções por meio de estímulos positivos, que despertem sentimentos de confiança, amizade e amor, provavelmente crescerão saudáveis e estarão empenhadas na **construção de uma sociedade promotora da paz** (p. 47).

Assim sendo, o papel do professor aparece aqui com uma enorme importância, não se reduzindo apenas ao papel de instrutor, pois quando os alunos chegam à escola com carências afetivas vindas do meio familiar, “o reflexo do mau relacionamento dos pais, falta de condições dignas de vida, reflexos da crise econômica e obviamente a falta de amor (...) aos professores resta que se desdobrem tentando ser professores, educadores, pais, mães e amigos” (Raasch, 1999, p. 5).

No entanto, é fundamental que a família compreenda que não se pode delegar das suas funções enquanto “educadora”, pois o sucesso da formação moral da criança só surge com uma correta interação entre família e escola, logo “a intervenção da família e da escola são decisivas” (Raasch, 1999, p. 4), pois “é claro que se deve exigir professores qualificados e acima de tudo preparados para a realidade atual. Todavia, deve-se compreender que o papel da família também é imprescindível no processo ensino-aprendizagem” (Raasch, 1999, p. 4).

Por vezes, as famílias não concordam com a linha de pensamento seguida pela escola, o que resulta numa relação antagônica, isto é, “os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores da família, ou, algumas famílias vêem a instituição escolar como um mundo estranho, que não compreendem” (Ahmad, 2006, p. 48). Contudo, importa salientar que tal facto não deveria acontecer, pois só com a escola e a família a caminharem lado a lado, e com o mesmo objetivo, é que se conseguirá formar cidadãos mais despertos para lutarem pela sua vida e pela comunidade onde estão inseridos.

Concluindo,

não são apenas os conteúdos que o educando vai assumindo ao longo do processo de aprendizagem que têm influência sobre sua formação moral, mas também o comportamento dos educadores, sejam pais ou professores, se encontra ao abrigo das categorias da moralidade. Estes dois aspectos – o conteúdo assimilado pelos educandos e as atitudes dos educadores – revelam

tanto a mediatividade ética da pedagogia quanto a mediação moral da educação (Goergen, 2005, p. 1001).

No entanto, as crianças têm um papel fulcral na sociedade, isto é, se o professor/educador estimular nestas a responsabilidade, a autonomia, a reflexão e a liberdade de expressão, está a fazer com que estas crianças se tornem cidadãos ativos e responsáveis com capacidade para respeitar a liberdade do outro e também para transmitir o que sabem ao próximo, no sentido de trazerem os próprios familiares para esta realidade, ou seja, aproximando-os assim do meio escolar. Se assim acontecesse na totalidade dos casos seria de extrema importância, pois as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, e desta forma, se progrediria para a construção de um mundo mais justo.

Para que isso aconteça, é necessário que a escola seja inovadora, mostrando novas formas de sustentar esta formação (educação para valores) nas nossas crianças.

### **1.5 – Estratégias de educação para valores**

Segundo Goergen (2005), “o ser humano não é um ser moral por natureza, mas precisa ser educado para a moralidade” (p. 993), dando sempre atenção à diáde individualismo / sociedade, como forma de melhor contra balancear a moral do indivíduo, de forma benéfica e respeitosa para com o próximo, pois “o homem busca por natureza a vantagem própria, ou seja, a satisfação de suas necessidades, instintos e desejos” (p. 993). Esta “educação para a moralidade” surge naturalmente na interação com a sociedade, pois mesmo inconscientemente ao observar todos os indivíduos que são próximos das crianças, estes acabam por servir de modelos para estas. Assim sendo, esta educação também surge no âmbito escolar através da maior parte das estratégias implementadas pelos docentes.

Apresentando a opinião de outro autor, para Araújo (2011),

o universo educacional em que os sujeitos vivem deve estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais, pautadas em valores vinculados à

democracia, à cidadania e aos direitos humanos. Com isso, (...) compreendemos que a construção de valores morais se dá a todo instante, dentro e fora da escola (p. 4).

Para o mesmo autor, a criação de um ambiente ético deve basear-se em três tipos de ações (independentes, mas complementares entre si):

a) a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza ética no currículo das escolas; b) a introdução de sistemáticas que visam a melhoria e a democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das escolas; c) uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a criança e o jovem, de forma que tais preocupações não fiquem limitadas aos espaços, tempos e relações escolares (p. 5).

Assim sendo, Araújo (2011) define algumas formas de desenvolvimento das três ações atrás mencionadas, sendo estas: o ensino transversal; os projetos como estratégia pedagógica; o conhecimento como rede e os princípios de transversalidade; a construção de relações éticas e democráticas a partir das assembleias escolares; e, por fim, o rompimento dos muros escolares, ou seja, a articulação com a comunidade. De seguida, passaremos a descrever estas formas de desenvolvimento de forma breve.

No âmbito do **ensino transversal**, Araújo (2011) refere que “as temáticas transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional” (p. 5), logo «os conteúdos tradicionais da escola deixam de ser a “finalidade” da educação e passam a ser concebidos como “meio”, como instrumentos, para se trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais» (p. 5). Segundo esta conceção, “o eixo de formação ética para a cidadania passa a ser a principal finalidade da educação” (p. 5).

Quanto aos **projetos como estratégia pedagógica**, o mesmo autor exalta a sua importância a nível curricular dizendo que “podemos acreditar que um caminho possível para se trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem, no âmbito das instituições escolares, pode ser através de projetos, concebidos como estratégias para a construção dos conhecimentos” (p. 7), sendo estes fundamentais para a estimulação do pensamento crítico, pois “*aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, ... e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem*” (Bruner, de

acordo com Hernandez, por sua vez citado por Araújo, 2011, p. 7), o que leva a uma maior motivação e autonomia por parte dos alunos.

No âmbito do **conhecimento como rede e os princípios de transversalidade**, Araújo (2011) refere que “a educação em valores no cotidiano das escolas deve estar atenta à busca de solução para os problemas sociais e a tentativa de ligação dos conteúdos científicos e culturais com a vida das pessoas” (p. 7), indo este ponto ao encontro do primeiro referido (eixo transversal), tentando fazer a ligação transversal entre a cidadania e todas as disciplinas curriculares. Assim, com esta ligação

conseguimos que valores socialmente desejáveis impregnem o ambiente escolar de forma que professores e estudantes sejam levados a pensar, respirar e conviver todos os dias com tais preocupações. (...) Este é um eixo central para a construção de ambientes escolares onde a ética e as preocupações com democracia, cidadania e direitos humanos façam parte do dia-a-dia das pessoas que ali convivem (p. 7).

Relativamente ao quarto ponto, ou seja, **a construção de relações éticas e democráticas a partir das assembleias escolares**, dá-se ênfase à democracia que deve existir no meio escolar, pois segundo Sarmiento (2005), “aprende-se a democracia, praticando a democracia” (p. 34). Deste modo, por assembleia escolar entende-se “um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar” (Puig, 2000, citado por Araújo, 2011, p. 9). Assim, para Araújo (2011),

a educação baseada em propostas de resolução de conflitos está cada vez mais difundida em todo o mundo, dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e criar bases para a construção de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas (p. 8).

É muito importante que se atue sempre a pensar no bem comum, no caso do meio escolar, considerando todas as opiniões divergentes e retirando destas o melhor, incentivando o diálogo e a participação dos alunos nas decisões reais. Esta participação “é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político” (Sarmiento, 2005, p. 34).

Segundo Sastre & Moreno Marimón (2002), citados por Araújo (2011), esta ideia de criação de assembleias escolares trazem benefícios como:

*formar os(as) alunos(as), desenvolver sua personalidade, fazê-los(as) conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos(as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e seus companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam. A realização destes objetivos leva a formas de convivência mais satisfatórias e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, qualidade de vida que não se baseia no consumo, e sim em gerir adequadamente os recursos mentais... intelectuais e emocionais – para alcançar uma convivência humana muito mais satisfatória (p. 58).*

Concluindo, as assembleias escolares permitem “a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito” (Araújo, 2011, p. 9).

Por fim, o último ponto está relacionado com a **articulação com a comunidade**, onde o mesmo autor menciona que “a escola deve estar em contato com seu entorno e com aqueles que ali vivem, de forma que a comunidade participe, dentro de suas condições e responsabilidades, dos processos educativos” (p. 10), fortalecendo, assim, o ambiente ético do meio escolar. Desta forma, “levar temáticas de ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social para dentro da sala de aula, articulados com os conteúdos tradicionalmente contemplados pelos currículos, e desenvolvê-los junto à comunidade, pressupõe uma nova maneira de pensarmos o papel da escola” (p. 11).

Passando agora a abordar outra estratégia importante para a veiculação de valores no meio escolar, esta denomina-se por “abordagem pela narrativa” e “centra-se nas histórias pessoais, ou colectivas, nas quais se colocam – e se vivem – conflitos e escolhas morais” (Marchand, 2001, p. 8), ou seja,

*centra-se nas experiências reais das pessoas, nos seus conflitos e escolhas pessoais. Os proponentes desta perspectiva defendem que a vivência de experiências morais implica as três dimensões da moralidade – a cognição, a emoção e a acção – e tem em consideração os factores contextuais – i.e., diferenças de género, de raça, de classe social e de cultura (p. 9).*

Segundo a mesma autora, “desde sempre, e nas mais diversas culturas, se contam histórias com o objectivo de entreter as crianças e, também, de transmitir valores de gerações mais velhas para as mais novas” (p. 8); logo, esta forma de abordar os valores acaba por ser promissora e por trazer resultados benéficos, porque as crianças acabam por se identificar com as histórias que ouvem contar, por serem situações semelhantes ao seu quotidiano, às vivências que elas conhecem, e assim sendo, transmitem-lhes significados reais e boas formas de agir em sociedade. Esta foi uma das estratégias utilizadas na prática pedagógica deste Relatório de Estágio, passando a ser novamente abordada mais à frente, mostrando os resultados que daí advieram.

## Capítulo II – Currículo e Valores

### 2.1 – O que é o currículo?

A palavra currículo deriva do latim “curriculum”, que designava os percursos feitos pelas quadrigas nas arenas romanas.

Devido a este facto de pretender designar percursos, este termo passou então a ser utilizado como o conhecemos atualmente, ou seja, mais no sentido de orientação, pois é o currículo que nos mostra o que se quer que os alunos aprendam na escola.

Segundo Roldão (1999), o currículo escolar corresponde ao “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Importa referir que o currículo escolar não é estanque, pois acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade, ao longo dos tempos, tendo então a possibilidade de ser revisto e alterado, sempre que se achar necessário; pois como refere esta autora,

o que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade (p. 24).

Roldão (1999) aprofunda mais esta ideia ao afirmar que o conteúdo do currículo deve ser analisado “de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos actuais” (p. 26). É fundamental que o currículo esteja sempre atualizado socialmente, pois este acaba por ser “o núcleo definidor da existência da escola” (p. 26).

Atualmente, apesar das diretrizes curriculares existentes a nível nacional, a verdade é que as escolas açorianas já se podem reger também pelo seu próprio currículo regional, que segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, é definido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, Alonso et al., 2011, p. 4).

Sendo assim, no próximo tópico deste trabalho, iremos abordar de uma forma mais específica, a presença da educação para valores nos vários documentos curriculares existentes, pois esta surge de uma forma transversal, sendo abordada em todas as áreas de conteúdo.

## **2.2 – Os valores no currículo português**

Como foi referido anteriormente, utilizaremos este espaço para realizar uma pequena análise da presença da educação para valores no currículo nacional e regional.

Desta forma, julga-se ser fundamental que as escolas promovam uma educação para valores junto dos seus alunos. Para tal, é crucial que esta educação esteja definida como parte integrante do currículo escolar, pois a escola é o meio de transmissão de preferência dos valores que são socialmente aceites para a vida em comunidade.

Assim sendo, neste espaço, iremos fazer uma breve perspetiva histórica da inserção da educação para valores no currículo, fazendo, também, alusão aos diferentes documentos onde são feitas referências à presença dos valores como aspeto fundamental da educação.

Desta forma, ao longo dos anos 20 e 30, a teoria de Dewey, que assentava no ideal de uma escola democrática (onde se dava lugar à participação ativa dos alunos), e numa educação para uma cidadania ativa, foi-se difundindo um pouco por todo o mundo, tal como refere Bento (2001, p. 133). Contudo, estas ideias de democracia por parte dos alunos, que levavam a uma intervenção ativa dos mesmos no meio onde estão inseridos (cidadania ativa), foram condenadas ao fracasso nessa época, voltando a estar em voga décadas mais tarde.

Assim sendo, a partir da década de 80, desencadearam-se progressivas reformas educativas, até aos nossos dias, pois voltou a existir a preocupação de haver participação por parte dos alunos na vida escolar. Logo, podemos considerar que a educação atualmente já não está preocupada exclusivamente com a transmissão de conteúdos/conhecimentos, pois “observa-se que uma educação puramente quantitativa, que proponha grande acúmulo de conhecimento no começo da vida, é inadequada” (Ahmad, 2006, p. 51).

Assim sendo, em 1986, a educação moral aparece com o intuito de ser desenvolvida nas escolas, estando regulamentada na *Lei de Bases do Sistema Educativo*

(Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), de forma a levar à formação do cidadão ideal. Desta forma, e perante o mesmo documento, “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p. 3068).

Neste documento, no Artigo 3º, alínea b), está explícito que o sistema educativo deve: “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”. Por sua vez, na alínea c), está expresso que se deve “assegurar a formação cívica e moral dos jovens”; e, por fim, na alínea d) mostra que se deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

De seguida, no Artigo 7º, alínea a), surge um objetivo do ensino básico como forma de

assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Na posterior alínea g), outro objetivo do ensino básico implica “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas”.

Segundo Campos (1991), citado por Marchand (2001), a educação para a cidadania ou formação moral e cívica dos alunos:

(1) seria disseminada nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma *área de formação transdisciplinar*; (2) constituiria um dos três objectivos – sendo os restantes dois a concretização de saberes e a articulação entre a escola e o meio - de um *espaço curricular não disciplinar* de actividades de projectos, designado Área-Escola; e (3) teria um *espaço*

*curricular disciplinar* próprio designado *Desenvolvimento Pessoal e Social*, a funcionar em todos os anos dos ensinos básico e secundário (1 hora semanal), em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa (p. 2).

No entanto, o mesmo autor mostrou que os resultados desta reforma educativa não foram satisfatórios, pois

no Ensino Básico a disciplina *Desenvolvimento Pessoal e Social* só funcionou (...), em 16 escolas e, posteriormente, em apenas 8 escolas. No ensino Secundário apenas funcionou com o programa do Ensino Básico (o programa do Ensino Secundário nunca foi aprovado) (...). Quanto à Área-Escola, apenas funcionou nas escolas em que existiam hábitos de trabalho em grupo e de desenvolvimento de projectos, e em que os professores estavam motivados. Nas restantes escolas, ou não funcionou ou o número de turmas envolvidas foi diminuindo de ano para ano (pp. 2/3).

Atendendo a que este Relatório se reporta ao contexto da Educação de Infância, consideramos pertinente analisar como é que as ***Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*** (Ministério da Educação, 1997) concebem a educação para valores para este nível de ensino. Este mostra-nos a importância de educar para valores desde o princípio da escolaridade, pois de acordo com as ***Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*** (Ministério da Educação, 1997) “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores” (p. 52). Neste documento, uma das áreas de conteúdo definidas corresponde à área de Formação Pessoal e Social, na qual aparece descrita a necessidade de ensinar os alunos a viverem em democracia, mostrando-lhes, assim, alguns valores democráticos, “tais como a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação” (Ministério da Educação, 1997, p. 54). Está referido ainda que

a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença (Ministério da Educação, 1997, p. 54).

Por fim, está explícito ainda que “a educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais” (Ministério da Educação, 1997, p. 55), isto é, este tipo de educação não surge de uma forma diretiva, ela é abordada intencionalmente pelo educador, mas sem que os alunos sintam uma imposição axiológica. O que se pretende é que os percebam a pertinência de existir regras no seu dia-a-dia no meio escolar, como por exemplo na organização da sala, da semana de trabalho, das atividades, nos jogos, entre outros. Deste modo, os alunos habituem-se a serem cidadãos responsáveis e respeitadores de regras.

De seguida iremos abordar o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competência Essenciais* (Ministério da Educação, 2001), por este ser um documento fundamental que deve orientar o trabalho do docente, perante as suas planificações.

Neste aparecem definidos os princípios e valores orientadores do currículo, sendo estes:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (p. 15).

A partir destes princípios foram definidas, por sua vez, dez competências essenciais, que nos apresentam o que o aluno deverá ser capaz de realizar no final da educação básica, sendo estas:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar correctamente a Língua Portuguesa de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem apropriadas a objectos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativas;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (p. 15).

Marchand (2001), por sua vez, faz referência a uma proposta curricular que propõe “a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, p. 3), pois até então esta era sempre vista como “o parente pobre” do currículo, em detrimento das restantes áreas curriculares. Relativamente a esta ideia, Bento (2001) preconiza que

o caminho para (re)pensar o lugar da educação para a cidadania na educação escolar não poderá mais limitar-se a encará-la como um problema parcelar a resolver num contexto limitado, mas terá obrigatoriamente que começar por reconhecer que o problema está no currículo como um todo (p. 146).

Na verdade, todos os conteúdos e todas as experiências educativas e pedagógicas que o aluno vivencia na sala de aula deverão contribuir para a promoção da educação para a cidadania.

Importa agora fazer aqui uma referência a outro documento, intitulado *Competências Essenciais do Currículo Regional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2005), por este ser um documento crucial que nos auxilia aquando das planificações, pois além de se reger pelos conteúdos nacionais, ainda usufrui de conteúdos específicos da realidade açoriana. Neste documento estão descritas as mesmas dez competências que são definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*

– *Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001), mas desta vez surgem integrando parte do contexto de cidadania (existindo no currículo regional o acréscimo de mais dois contextos específicos à nossa realidade, sendo estes, o contexto da insularidade e o contexto da açorianidade), pois “a) o contexto da cidadania é o primeiro e mais genérico contexto de significatividade das aprendizagens, que prevê as competências comuns a todos os cidadãos portugueses” (Direção Regional da Educação, 2005, p. 7).

Relativamente ao facto de no Currículo Regional terem surgido mais dois contextos (insularidade e açorianidade), comparativamente ao currículo nacional, “poderá levar à ideia de currículo regional como uma adição ao currículo nacional. Para evitar este risco, sublinha-se a afirmação da ideia de currículo regional como adaptação orgânica do currículo nacional” (Borges et al., 2011, p. 4).

Assim sendo, e no âmbito deste Relatório, achamos pertinente referir a competência (de entre as dez existentes no contexto de cidadania em ambos os documentos) que mais se adequa a este tema: “(9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001, p. 15). Aprofundando mais esta competência, o aluno deverá:

- Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos.
- Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros.
- Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros.
- Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados (Direção Regional da Educação, 2005, p. 31).

Em 2010, o Ministério da Educação publicou outro documento no qual define, para cada área curricular, *Metas de Aprendizagem* (que indicam o que o aluno deve aprender/saber fazer ao terminar a educação básica). Assim sendo, e relativamente à educação pré-escolar e para a área de Formação Pessoal e Social, as metas de aprendizagem aparecem divididas em cinco domínios, correspondendo cada domínio a um valor (ou um conjunto destes) que os alunos devem aprender, sendo estes:

Identidade/Autoestima; Independência/Autonomia; Cooperação; Convivência Democrática/Cidadania; e Solidariedade/Respeito pela Diferença.

Assim, conclui-se que é muito importante começar a trabalhar valores com as crianças desde tenra idade, pois a sua base axiológica é o suporte de todo o seu desenvolvimento enquanto ser individual.

Outro documento onde existe uma referência aos valores é no *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (Alonso et al., 2011). Este documento tem como particularidade não só conter conteúdos especificamente açorianos, mas também trabalha a cidadania de uma forma transversal, por todas as áreas de conteúdo; logo, apresenta-se como uma ferramenta fundamental, fazendo com que os alunos vão construindo valores em qualquer momento educativo. Assim sendo, começamos por referir que, neste documento, a escola básica aparece como detentora de três funções essenciais, sendo estas: a função personalizadora, a função instrutiva/de conhecimento e a função socializadora. Por sua vez, estas funções (interdependentes entre si) permitem o desenvolvimento dos alunos a nível “(1) do conhecimento e valorização de si mesmos como pessoas; (2) do conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social e (3) da capacidade de participação responsável, crítica e colaborativa na vida social” (p. 6).

Outro aspeto fundamental deste documento prende-se com o facto de nele se apresentarem oito competências-chave e dois temas transversais a todo o currículo (Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Açorianidade). Mais especificamente, nele estão definidas as seguintes competências-chave: Competência em Línguas; Competência Matemática; Competência Científica e Tecnológica; Competência Cultural e Artística; Competência Digital; Competência Físico-Motora; Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem; Competência Social e de Cidadania.

De entre estas oito, a que mais nos interessa referenciar é, logicamente, a Competência Social e de Cidadania. Segundo este documento,

no que diz respeito às competências-chave, embora todas elas sejam de natureza nuclear e transversal, umas apresentam um carácter mais holístico/sistémico (...), enquanto a competência Social e de Cidadania representa um domínio mais abrangente, assumindo-se como súpula e, ao mesmo tempo, campo de realização das restantes competências que, por sua vez, têm um carácter mais instrumental, com uma relação clara aos campos disciplinares (Alonso, et al., 2011, p. 6).

Desta forma, esta competência-chave é definida como a

capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum (Alonso et al., 2011, p. 10).

Neste documento estão descritos ainda os contributos de cada área curricular para cada competência-chave, e também para os temas transversais apresentados. Sendo assim, iremos centrar-nos apenas no contributo da área curricular “Formação Pessoal e Social” para a competência social e de cidadania (apesar de existirem referências em todas as áreas curriculares, devido à transversalidade existente), sendo este:

por via da abordagem de questões éticas e socioculturais, levar o aluno a refletir e a decidir criteriosamente sobre si, sobre o que se passa à sua volta e sobre a sua relação com os outros e com o Mundo, para o tornar um cidadão informado, crítico, responsável, preocupado com o outro, participativo e, assim, promotor de uma maior sustentabilidade social (Alonso et al., 2011, p. 28).

Ainda no âmbito desta área curricular, também são referidas as competências específicas (para a competência social e de cidadania), sendo estas:

- Conhecer os seus direitos e os seus deveres.
- Conhecer as suas capacidades e as suas fragilidades.
- Desenvolver aptidões que permitam otimizar as suas capacidades e superar as suas fragilidades.
- Reconhecer a importância do outro nos diferentes contextos vivenciais.
- Interagir harmoniosamente com o outro.
- Reconhecer-se como elemento integrante, participante e interventivo da comunidade.
- Compreender as exigências da ação humana em termos de responsabilidade e de respeito pelos princípios éticos (Alonso et al., 2011, p. 113).

Por fim, citamos ainda o contributo da mesma área curricular, Formação Pessoal e Social, mas desta vez em relação aos temas transversais ao currículo – Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Açorianidade – ao se encontrar referido que

esta área curricular é vocacionada para a promoção de valores que sustentem relações saudáveis nos planos intra e interpessoal e ambiental, pelo que pode ser considerada uma dimensão implícita no próprio conceito de EDS. Para além disto, as circunstâncias próprias da Açorianidade, suscitam desafios específicos ao exercício da cidadania. Com efeito, as particularidades da insularidade, o vulcanismo e outros fenómenos geofísicos, moldam a espiritualidade, condicionam as relações sociais e favorecem a emergência de determinadas formas de ação solidária em situações de catástrofe natural e outras. Importa também ter em conta que a preservação de determinados ecossistemas insulares, particularmente frágeis, depende, entre outros fatores, da aprendizagem de modos de ação individual e coletiva ecologicamente equilibrados. Esta área é, portanto, bastante fértil em oportunidades de valorização da identidade açoriana e de EDS (Alonso et al., 2011, p. 32).

Concluindo, podemos verificar que todos estes progressos, ao longo de largas décadas, nos mostram que, de início, não foi fácil batalhar por uma educação para valores como parte integrante do currículo.

Contudo, atualmente, podemos orgulhar-nos, e falando especificamente da Região Autónoma dos Açores, de possuir um currículo escolar muito completo e bem “apetrechado” no que diz respeito à educação para valores e cidadania, como conceito transversal, mostrando bem a importância deste para a formação de alunos que venham a tornar-se adultos críticos, responsáveis, e que sejam parte integrante e ativa da sociedade onde estão inseridos, lutando dia a dia pelos seus direitos e opiniões.

### **2.3 – A transversalidade dos valores como pilar do currículo**

Por tudo o que tem sido referido ao longo deste trabalho, é óbvia a importância da integração da educação para valores e da cidadania nos currículos escolares, não enquanto disciplina ou tempo curricular definido, mas sim de uma forma mais abrangente, passando por todas as áreas de conteúdo transversalmente.

Segundo Matos (2001), “o conceito de cidadania foi evoluindo conforme evoluiu o conceito da dignidade da pessoa humana” (p. 3), daí também a importância de vir a ser parte integrante dos currículos escolares, pois hoje fala-se mais numa “globalização” da cidadania, ou seja, “o novo paradigma de cidadania: uma cidadania inclusiva que parte da referência nacional e se amplia” (p. 4).

Para Dewey, citado por Bento (2001), a cidadania deve ser “assumida como o tema organizador de todo o currículo e uma tarefa que deve animar a escola como projecto transeducativo” (p. 132).

Segundo Jorge Sampaio, citado por Matos (2001),

a cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa (p. 5).

Por todos estes motivos,

o exercício da cidadania é sustentado por um corpo de valores e de virtudes aceitáveis universalmente: a justiça, a verdade, a coragem e a liberdade,... isto é, aquilo que antes se dizia ser a procura do Bem, constituindo assim o perfil para a formação do cidadão democrático: o respeito de si mesmo, do outro, do diferente; do bem comum; o sentido da responsabilidade pessoal e colectiva (pp. 5/6).

Segundo a opinião de Valente (1989), e reforçando a ideia da necessidade de se apostar na transversalidade da cidadania como aspecto fundamental do currículo,

não poderá deixar de se acentuar que um programa de educação para os valores só tem coerência quando, para além da educação explícita desenvolvida na área curricular própria, todas as disciplinas concorrem para a necessária clarificação das questões que se devem permanentemente levantar e se, por outro lado, toda a atmosfera da escola transpirar essa preocupação, quer explícita, quer naquilo a que se tem vindo a chamar o nível do seu *curriculum escondido* (p. 34).

Concluindo, e dando voz a Araújo (2011), “a escola preocupada com a educação em valores precisa assumir uma nova forma de organização curricular e das relações em seu interior e com a comunidade de seu entorno” (p. 4).

## Capítulo III - Organização Metodológica da Intervenção

### 3.1 – Caracterização dos Contextos de Intervenção

Neste tópico abordaremos os dois contextos de intervenção onde realizámos os estágios no âmbito das disciplinas “Prática Educativa Supervisionada I” e “Prática Educativa Supervisionada II”; correspondendo, nesta lógica, ao estágio realizado na Educação Pré-Escolar e no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para cada um destes níveis de ensino iremos caracterizar, mais pormenorizadamente, a escola, o meio em que se encontra, a sala em questão e o grupo de crianças com quem trabalhámos.

#### 3.1.1. Educação Pré-Escolar

##### *Caracterização da escola*

Relativamente à Prática Educativa Supervisionada I, que corresponde ao estágio em Educação Pré-Escolar, esta realizou-se num dos núcleos da EBS Tomás de Borba, pertencente à freguesia de São Mateus. Esta escola situa-se a 5 Km da Cidade de Angra do Heroísmo, cidade historicamente e tradicionalmente rica em expressões culturais, que recebeu o título de Património Mundial pela UNESCO, em 1983, possuindo aproximadamente uma área de 6,29 km<sup>2</sup>. O facto de esta cidade ser considerada Património Mundial constituía-se como um bom ímpeto para desenvolver com os alunos valores de respeito para com o património construído e cultural, ou seja, levar as crianças a respeitar fisicamente as edificações (no sentido de preservação) e também as tradições culturais do seu meio, compreendendo-as e estimando-as, para que nunca as deixem extinguir-se, tendo um papel ativo nas mesmas. Ainda outra vertente a ser explorada seria a preservação ecológica, bem como as questões da identidade social e cultural a ela associadas. Na verdade, possuímos um terreno fértil para trabalhar os valores que consubstanciam a construção da identidade singular e pessoal de cada aluno, como sejam a cooperação, a responsabilidade, a solidariedade, entre outros.

A importância da dimensão axiológica e cultural da vida dos alunos enquanto pessoas e na consecução do processo educativo é enfatizada pelo Currículo Nacional do

Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001), quando apresenta como uma das competências a desenvolver a mobilização “saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (p. 15).

A freguesia onde se situa esta escola é uma localidade rica em património histórico, social e natural. É conhecida por ser uma freguesia piscatória, embora outra atividade económica tenha vindo a ganhar relevo na sua economia, o comércio. Estas características permitiram a realização de um projeto sobre os animais marinhos, com esta turma. Esta ideia surgiu pelo facto de um aluno mencionar a questão do pai ter um barco. Contudo, este não seria, logicamente, o único exemplo de trabalho a ser explorado, pois daqui podia advir muitas outras ideias interessantes para explorar melhor os sectores desta freguesia.

Esta escola é um estabelecimento de ensino público, do Plano dos Centenários, que completa um Conselho de Núcleo em conjunto com a EB1/JI de São Mateus, núcleo este que, por sua vez, está integrado na Unidade Orgânica da EBS Tomás de Borba.

Aquando da realização do estágio, frequentavam esta escola 35 crianças ao todo, sendo que 21 crianças frequentavam o 1º Ciclo do Ensino Básico e 14 crianças a Educação Pré-Escolar. Relativamente ao corpo docente, a escola contava com a presença de duas professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa.

O edifício é composto por três salas de aula, cinco casas de banho para as crianças (das quais uma é adaptada a crianças com deficiência e outra adaptada às crianças do Jardim de Infância), duas casas de banho de adultos, dois balneários, cozinha, refeitório, sala de professores, sala de recursos e um alpendre. No espaço circundante, encontrava-se um campo de futebol em cimento (o qual era utilizado para a prática da atividade física e motora), um parque infantil e um telheiro (espaços utilizados para o recreio). A escola não possui ginásio, pelo que quando chove não é possível realizar as aulas de educação física, sendo estas adiadas para outro dia.

Relativamente ao espaço exterior, é importante não se descuidar dos tempos de recreio onde as crianças convivem umas com outras, pois é fundamental que estas façam uso, neste tempo, das mesmas regras e valores por que se regem dentro da sala de aula, em vez de associarem este tempo de uma forma libertina, no sentido de ser um espaço de possível agressão física e/ou verbal para com os colegas (mesmo com os

colegas das restantes turmas). O recreio é também um espaço onde se pode ensaiar a convivência democrática do eu com o outro em sociedade. A importância educacional do recreio e das estruturas físicas que o suportam é corroborada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, quando referem que “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo” (p. 38).

Importa referir que, pelo facto da reduzida dimensão da escola, com reflexos no número relativamente pequeno de alunos, este era um ambiente calmo e respeitador, mesmo na convivência entre as diferentes turmas e de diferentes faixas etárias. Logo, falando especificamente da turma em questão, esta conseguia respeitar muito bem estes tempos de intervalo, mostrando sentido de partilha e de respeito (tanto na utilização dos materiais, como na utilização do espaço) para com os amigos, sendo ou não do seu grupo de trabalho.

#### *Caracterização da sala*

Nesta sala, podemos referir que durante a semana de observação percebeu-se que a docente não cingia o seu trabalho a um único modelo de ensino, ou seja, aquela rentabilizava dos vários modelos pedagógicos os instrumentos que achava mais significativos e benéficos para a sua prática educativa. Sendo que se notava uma prevalência relativamente ao trabalho realizado no âmbito do Movimento da Escola Moderna, no que respeita aos instrumentos de organização e gestão do grupo e na Pedagogia de Projeto (que tinha como ponto de partida os interesses das crianças para desenvolvimento dos conteúdos).

De acordo com González (1999), e citando por sua vez a maioria das revistas “Escola Moderna”, este modelo de ensino define-se como:

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

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

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

No que diz respeito ao modelo de ensino, Movimento da Escola Moderna, é importante referirmos que este consiste, em grande parte, numa pedagogia de cooperação educativa, e também no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Neste modelo, tanto os alunos como os docentes têm um papel interventivo nas aprendizagens, ou seja, ambos podem discutir atividades e propor projetos a desenvolver nas diferentes áreas curriculares, tendo sempre como base as necessidades, as curiosidades e os interesses dos alunos. É também importante referir que, apesar deste envolvimento de ambas as partes, o docente nunca deve ser tão permissivo ao ponto de perder o controlo sobre os seus alunos, devendo este sempre dar uma orientação final. O facto de se iniciar as atividades com base nos interesses das crianças, permite realizar aprendizagens mais significativas, no entanto, cabe ao docente estimular a criança nas aprendizagens que esta necessite. A cooperação é vista aqui, não só no caso da entreajuda para realizar as atividades (em termos cognitivos), como também no caso do desenvolvimento social (ajudando os colegas a tomar certas decisões, ou a perceber certos comportamentos, entre outras). Apesar da autonomia demonstrada pelos alunos, o docente deve sempre orientar e acompanhar o trabalho destes no tempo de estudo autónomo, bem como na execução das restantes atividades, uma vez que estas são planificadas e também avaliadas em conjunto com as crianças.

No nosso entender, a educadora da sala, opta maioritariamente por este tipo de instrumentos, devido ao facto de estes serem promotores e/ou facilitadores da autonomia e da responsabilidade dos alunos, pois as crianças para além de escolherem as suas tarefas eram responsáveis por estas e pelo preenchimento dos quadros de presenças, tempo, entre outros.

Para nós foi importante destacar o interesse e a motivação expressas pelas crianças, de forma a poder orientar o seu processo de ensino aprendizagem, respondendo às suas curiosidades tão próprias destas faixas etárias.

A criança é o centro da ação educativa, pois a partir dela o educador organiza, orienta e ensina os saberes, numa ação conjunta e construtiva.

Deste modo, todo o educador em projeto é um educador reflexivo, na medida em que como profissional de educação este deverá estar em constante espírito de investigação e de formação contínua sobre a ação educativa, no sentido de melhorar continuamente, a sua prática.

Como o grupo de crianças era heterogéneo, relativamente à sua idade e ao desenvolvimento cognitivo, em algumas atividades foi dividido para uma melhor aquisição e desenvolvimento das aprendizagens, e também para um trabalho mais específico e individualizado. Sendo assim, o desenvolvimento das atividades foi realizado em grande grupo, em subgrupos ou de forma individual.

Esta sala tinha como rotinas: o acolhimento, o trabalho orientado, o trabalho autónomo, a hora do conto e um tempo de retorno à calma. Demos continuidade às rotinas utilizadas pela educadora cooperante, uma vez que estas já evidenciavam uma educação para valores coerente e consistente.

No momento do acolhimento, inicialmente as crianças cantavam a canção do “bom dia”, sendo esta uma forma de sensibilizá-las para as regras de socialização e convivência em sociedade. De seguida, contavam como tinha sido o seu fim de semana, caso fosse uma 2ª feira, e em qualquer outro dia da semana partilhavam uma novidade que quisessem. Neste momento estava implícito a educação de valores, pois as crianças devem saber ouvir, saber respeitar o outro, saber partilhar informações e serem tolerantes, de forma a aceitarem as diferentes opiniões. Depois seguiam-se uma série de registos, como por exemplo: a escolha do chefe, as presenças e faltas diárias (estas eram registadas pelo chefe, o que evidencia os valores de responsabilidade, para além de trabalhar os conteúdos de Matemática, pois neste momento preenchiam uma tabela de dupla entrada; e de Língua Portuguesa, porque o chefe ia reconhecendo o nome de cada criança), o registo do tempo (que permite a articulação com a Área do Conhecimento do Mundo pelo facto de conseguirem distinguir as condições meteorológicas, o que continua a enfatizar a responsabilidade do chefe), o registo do dia no calendário mensal (que também implicava conhecimentos matemáticos) e também escolhiam qual a área que pretendiam ir após terminarem a atividade de trabalho orientado (escolha essa que

também implicava a autonomia), sendo que cada área de trabalho autónomo tinha definido um número de crianças restrito.

No final do acolhimento havia uma introdução temática (história, vídeo, etc. Com o auxílio destas ferramentas também se permitia realizar um trabalho de reconstrução de valores através de um processo reflexivo, quer sobre os valores como conteúdos, quer sobre as ações e atitudes a desenvolver nas atividades e na interação com o outro) sobre a atividade, que se pretendia que fosse realizada de seguida, com o intuito de atingir os objetivos propostos para tal. Posteriormente, as crianças dirigiam-se para as mesas com o fim de realizarem o trabalho proposto. À medida que fossem terminando encaminhavam-se para as áreas de trabalho autónomo previamente escolhidas. Neste momento de trabalho autónomo, a estagiária, em conjunto com a educadora, iam supervisionando as áreas, a fim de auxiliar as crianças que necessitavam de ajuda. Este procedimento repetia-se ao final da tarde, após a hora do conto (que será referida a seguir).

Outra rotina desta sala era a hora do conto, que ocorria todos os dias após a vinda da hora do almoço. Este tempo servia também como um momento de retorno à calma, no sentido de, como o próprio nome indicia, acalmar as crianças da excitação do recreio. Este era um momento propedêutico à atividade orientada.

A sala em questão era um espaço amplo, arejado e luminoso. A sua organização teve como critérios a segurança, a autonomia dos alunos e a flexibilidade do espaço face às situações que surgissem, ou seja, a sala encontrava-se organizada por áreas dispostas com uma organização lógica de funcionamento (espaço de concentração e orientação *vs* espaço de exploração e brincadeira).

Este espaço permitia o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, pois estes tinham um fácil acesso aos materiais que necessitavam, assim como aos espaços de trabalho que utilizavam. A organização desta sala permitia também outros valores como por exemplo, a justiça (quando os alunos se sentiam injustiçados pelo facto de os colegas não respeitarem o número de crianças em cada área, o que os levava a negociarem entre si, voltando a estar implícita a autonomia), a partilha (quando os alunos partilhavam materiais, em cada área), a cooperação (pelo facto de as crianças se entreajudarem na realização das atividades) e ao desenvolvimento de atitudes, como por exemplo, o respeito (pois demonstravam respeito pelos materiais, estimando-os).

Quanto à segurança, a disposição da sala garantia um fácil e rápido acesso às saídas e os materiais existentes na sala de aula correspondiam às normas de segurança exigidos para os materiais infantis.

Ao observar aquela sala podíamos verificar com clareza a definição dos espaços das áreas existentes. Esta delimitação foi realizada através da utilização do mobiliário existente e etiquetagem dos espaços/materiais (através de imagem/palavra/quantidade, para melhor perceção dos alunos do bom funcionamento destes).

De seguida, será apresentada uma planta esquemática da sala em questão:

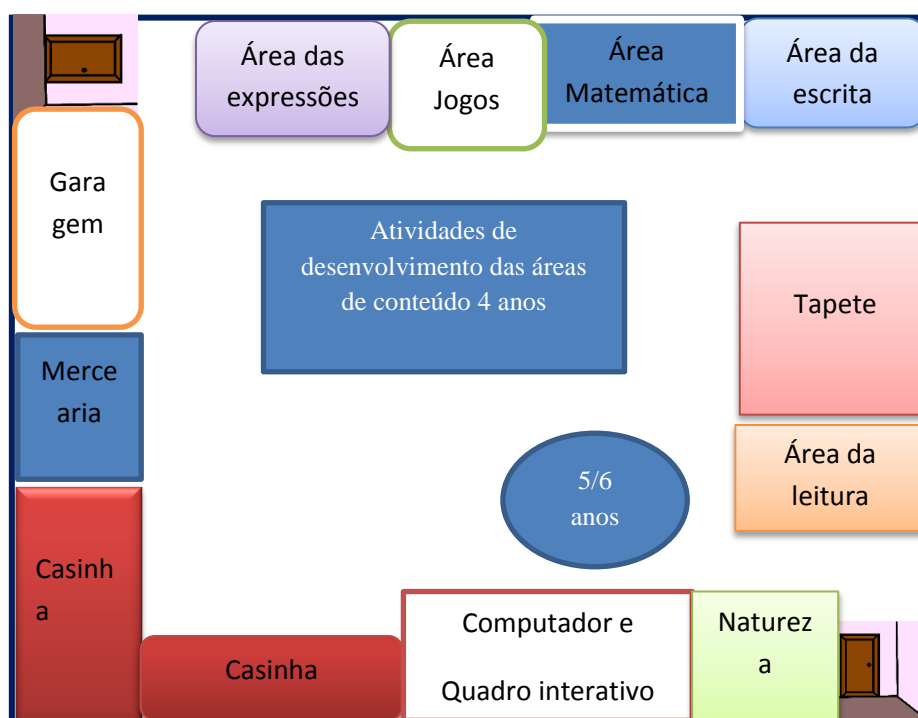


Figura 1: Planta esquemática da sala de aula da Educação Pré-Escolar

### *Caracterização das crianças*

A sala do Jardim de Infância onde realizámos a Prática Educativa Supervisionada I era composta por 13 crianças, 7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 anos e os 6 anos.

Dada a multiplicidade da faixa etária do grupo de crianças, este revelava-se bastante heterogéneo no que diz respeito ao nível do seu desenvolvimento infantil. Algumas crianças estavam a iniciar o seu percurso no jardim-de-infância, enquanto

outras já se encontravam no seu último ano de educação pré-escolar. Por fim, mas não menos importante, esta heterogeneidade também surge devido ao facto de cada criança vivenciar um contexto social e familiar diferente *per si*. Neste grupo, as crianças eram muito afetuosas, autónomas e respeitadoras, não só para com os adultos, mas também para com os colegas.

Existiam também algumas crianças para as quais tinha sido elaborado um pedido de avaliação (Ficha de Sinalização). O pedido do aluno **C** justificou-se por este apresentar um défice de atenção, concentração e algumas dificuldades ao nível cognitivo. O aluno **F**, por sua vez, apresentava dificuldades ao nível cognitivo e de linguagem.

Encontrava-se ainda neste grupo o aluno **A**, que estava integrado no Regime Educativo Especial, sendo a tipologia das suas Necessidades Educativas Especiais do domínio Cognitivo. Este aluno beneficiava das medidas de Apoio Pedagógico Personalizado Terapia da fala, Apoio Psicológico Direto, Apoio Psicológico de Consultadoria, Apoio Social, Adequação no processo de matrícula e Adequação da turma e encontrava-se a desenvolver as competências delineadas no seu Currículo Específico Individual (CEI), nas Áreas Curriculares Disciplinares de Expressão e Comunicação, Estudo e Conhecimento do Meio e Formação Pessoal e Social.

Relativamente aos resultados até ao final do estágio, este aluno revelou progressos em todas as competências previstas no seu Currículo Específico Individual, nomeadamente na linguagem oral e na matemática. Participava de forma positiva nos diálogos em grande grupo e o seu discurso estava mais perceptível, com vocabulário mais enriquecido. Ao nível da linguagem escrita, escrevia o seu primeiro e último nomes em maiúsculas e sem modelo, reconhecendo as letras que o compunham.

No âmbito da matemática, este aluno contava sequencialmente, identificava e atribuía o número à quantidade até ao número dez. Reconhecia as principais figuras geométricas.

No relacionamento com os seus pares, continuava a apresentar algumas dificuldades, nomeadamente na partilha dos materiais e do espaço. Por vezes, agredia os colegas no recreio. Apresentava ainda algumas fragilidades ao nível do “Saber Estar”. Beneficiava de apoio por parte de um docente do Núcleo de Educação Especial de quatro tempos por semana, apesar de estar previsto no seu Projeto Educativo Individual/Relatório Circunstanciado a concessão de doze horas semanais de apoio.

No **Domínio da Expressão Motora**, duas crianças apresentavam dificuldades, sendo estas as crianças **D** e **F**, ambas com quatro anos de idade. Estas dificuldades surgiam em quase todas as Habilidades Motoras Fundamentais, como o subir e descer escadas alternando os pés, saltitar num só pé, andar na ponta dos pés e nos calcanhares. Relativamente às restantes crianças, estas encontravam-se nos níveis esperados para a sua idade.

Relativamente à **Área de Formação Pessoal e Social**, esta “é considerada transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para a promover” (Ministério da Educação, 1997, p. 51). Sendo assim, o grupo de crianças de cinco anos cumpria, no geral, as regras da sala de aula e as regras de convivência social.

No entanto, o aluno **C** mostrava alguma insegurança nas suas capacidades e requeria algum apoio da educadora para a realização de atividades que implicassem maior raciocínio e compreensão do enunciado.

No grupo das crianças de quatro anos, destacava-se de uma forma menos positiva a aluna **K**, por ser uma criança muito insegura, aparentemente com uma baixa autoestima. Esta receava o momento de contar as novidades e/ou atividades que exigissem maior concentração, dando preferência às atividades lúdicas. Normalmente não interagia com as outras crianças, isolando-se e, devido a esse facto, raramente era escolhida pelos restantes colegas para brincar ou trabalhar. Apresentava ainda algumas dificuldades em explorar e brincar nas diferentes áreas da sala, uma vez que "saltava" de área para área com muita frequência.

Relativamente ao resto dos alunos que faziam parte desta turma, estes relacionavam-se consigo próprios e com os colegas de forma saudável e harmoniosa. Abordando a dimensão axiológica, notava-se que estas crianças tinham interiorizado os valores transmitidos pela educadora através de uma abordagem muito natural e descontraída, pois toda a organização do seu método de trabalho e da organização da sala permitiam promover nas crianças atitudes, valores e normas que as tornassem em cidadãos conscientes, responsáveis e ativos.

Na área da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, o grupo apresentava algumas fragilidades, nomeadamente ao nível da expressão oral e ao item do vocabulário básico expressivo. Este facto devia-se provavelmente por esta ser uma freguesia rural, onde não haviam muitos estímulos no seu meio envolvente. As crianças da faixa etária dos quatro anos, eram, sem dúvida, as que apresentavam mais

dificuldades, nomeadamente, os alunos **F**, **D** e **K**, que estavam a ser acompanhados por um terapeuta da fala.

O aluno **D** utilizava um pequeno número de palavras para comunicar, apresentando uma linguagem por vezes imperceptível, no entanto, apresentava na sua execução facilidade na realização das tarefas, apesar de ter dificuldades em verbalizar os procedimentos realizados.

A aluna **K** manifestava alguns problemas de dicção e na construção de frases, relativamente ao nível de vocabulário, sendo este reduzido. Na construção de frases, utilizava poucas palavras e, por vezes, os tempos verbais não correspondiam ao seu discurso.

O aluno **E** tinha problemas de gaguez, que se caracterizavam por prolongamentos de sílabas e palavras. As interrupções no seu discurso surgiam frequentemente associadas a manifestações físicas, nomeadamente no aumento de tensão muscular, o que lhe provocava frequentes rouquidões. Este aluno também frequentava sessões de Terapia da Fala.

Na linguagem escrita, o aluno **C**, de cinco anos de idade, apresentava um fraco desempenho, e também revelava dificuldades na memória auditiva, nos plurais, na compreensão de mensagens transmitidas em histórias e também na identificação de palavras que se iniciassem ou terminassem com o mesmo som.

Relativamente ao **Domínio da Matemática**, a maior dificuldade do grupo de cinco anos, prendia-se essencialmente com o parâmetro relacionado com Relações Temporais. Todos nomeavam os dias da semana, no entanto, o grupo demonstrava alguma dificuldade em situá-los no calendário semanal.

No que concerne ao **Domínio da Expressão Plástica**, relativamente ao nível do desenho, as crianças mais novas do grupo encontravam-se na fase da garatuja, preenchiam toda a folha, variando os seus movimentos, usando cores diferentes, traçando linhas horizontais, verticais ou circulares, sem respeitarem, muitas vezes, os limites da folha.

No **Domínio da Expressão Dramática**, todas demonstravam prazer em atividades de jogo simbólico e expressão dramática, manifestando interesse em desempenhar papéis diversificados. No grupo existiam crianças que revelavam grande facilidade em dramatizar personagens de uma história, demonstrando alguma imaginação e criatividade. No entanto, o restante grupo mostrava-se mais inibido,

necessitando de uma maior orientação por parte de um adulto ou colega. Existiam no grupo duas crianças que raramente participavam nas atividades de expressão dramática.

No que diz respeito ao **Domínio da Expressão Musical**, o grupo adorava cantar, sobretudo canções mimadas e faziam-no ritmadamente. Interessavam-se bastante pela aprendizagem de novas canções, correspondendo a momentos que lhes captavam bastante atenção. Adoravam identificar sons de instrumentos musicais, ruídos da natureza e gostavam de tocar vários tipos de instrumentos.

No **Domínio da Dança**, todas as crianças dançavam, corriam e pulavam, em conformidade com a música e o seu ritmo.

No âmbito do **Conhecimento do Mundo**, nomeadamente nos Saberes Físicos, todas as crianças distinguiam e nomeavam os estados do tempo, à exceção da criança **K** que revelava alguma dificuldade. No que respeita às estações do ano, a maioria do grupo sabia a estação do ano em que se encontrava e as suas características.

No que diz respeito aos Saberes sociais, quanto ao conhecimento do seu meio, algumas das crianças conseguiam identificar o nome da sua freguesia, no entanto, tinham alguma dificuldade em explicar como chegar à sua casa. Em relação aos conhecimentos sobre costumes e tradições, por exemplo ao Dia de todos os Santos, ou seja, o Pão por Deus quase todas as crianças sabiam explicar que tipo de evento é, mas o mesmo não acontecia com o dia de São Martinho, em que nenhuma criança demonstrou saber o que era.

Relativamente aos Saberes biológicos, todas as crianças nomeavam e diferenciavam as partes principais do corpo humano. Em relação a partes mais específicas, como por exemplo cotovelo, tornozelo, calcanhar, já não se encontravam muito à vontade. Em relação à alimentação, a maioria conhecia a roda dos alimentos e distinguia alimentos saudáveis de não saudáveis. Este conhecimento dos alunos advinha de anteriores experiências educativas.

Finalmente, no que diz respeito aos Saberes científicos, e relativamente à iniciação ao método científico, notava-se que o grupo, na sua maioria, mostrava interesse por esta área, uma vez que demonstra gosto em participar em experiências e projetos de investigação, manifestando bastante curiosidade e desejo de aprender. No entanto, paralelamente existiam elementos no grupo que demonstravam grandes dificuldades ao nível da atenção, refletindo-se nas observações que faziam. Outro aspeto era a sistematização das observações, informações recolhidas e conclusões. A maioria

do grupo conseguia explicar resultados, descrevê-los oralmente e registá-los através do desenho, embora ainda houvessem crianças que necessitassem de ajuda.

Na área de **Tecnologias de Informação e Comunicação**, a maioria do grupo manifestava grande entusiasmo pela informática, nomeadamente no que se referia ao conhecimento de histórias e animações através de vídeos e apresentações em diapositivos, bem como na execução de jogos didáticos.

Importa referir que o período de estágio se iniciou no segundo período letivo, razão pela qual, já se encontrou um grupo de crianças muito trabalhado pela sua educadora, no que diz respeito a regras na sala de aula e rotinas.

### **3.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico**

#### *Caracterização da escola*

A escola onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada II, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, denominava-se EB1/JI de Tomás de Borba, situando-se na sede, EBS Tomás de Borba, na freguesia de S. Pedro (mais propriamente no curato de S. Carlos). Esta freguesia, por sua vez, pertence à cidade de Angra do Heroísmo, cujas principais características já foram descritas no anterior nível de ensino abordado.

O edifício sede da EBS Tomás de Borba foi inaugurado a 9 de Maio de 2008 possuindo, aproximadamente 2000 alunos. Esta escola abrange desde a Educação Pré-Escolar até ao 12º ano, e possui também a vertente do ensino artístico.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola, a mesma tem uma dimensão arquitetónica e física considerada única na Ilha Terceira.

A missão desta escola passa por “Formar para o Sucesso; Educar para uma Cidadania plena, responsável e inclusiva; Promover as Artes e o Empreendedorismo” (Projeto Educativo de Escola 2012-2015, p. 5).

### *Caracterização da sala*

Para iniciar este tópico julgamos pertinente mencionar o modelo pedagógico que era utilizado pela docente titular da turma onde se realizou o estágio, sendo este o Movimento da Escola Moderna (M.E.M.), que se mostra muito rico na forma como os valores são trabalhados com as crianças, pois ao serem vivenciados no dia-a-dia de uma forma natural, pressupõe uma construção diária que não lhes é obrigatoriamente imposta.

Este modelo possui características específicas que o distinguem dos restantes modelos de ensino, sendo estas:

- prevê e organiza-se de forma a promover o desenvolvimento de uma grande autonomia dos alunos, permitindo-lhes que sejam mais responsáveis e mais ativos ao longo do seu percurso escolar. Para tal dão aos alunos a possibilidade de escolher, mediante as suas curiosidades e as necessidades, quais as temáticas a trabalhar, de seleccionar e refletir sobre as melhores formas de recolha e análise de informação. Na verdade, este modelo pedagógico favorece uma constante reconstrução do conhecimento;

- o processo de desenvolvimento da autonomia e responsabilidade é ainda potenciado por outra rotina chave do M.E.M., o **Conselho de Cooperação Educativa (C.C.E.)**. Este consiste num momento diário onde se planificam as atividades a serem trabalhadas, quer diariamente, quer para toda a semana. No final da planificação da agenda semanal (realizada na segunda-feira de manhã), também existia um tempo de apresentação de produções, denominado “Os livros e a leitura” onde a docente lia uma determinada obra às crianças, com o intuito de ser explorada mais tarde. Nos restantes dias, esse mesmo momento não era específico para a leitura de obras, mas era sim um momento que se intitulava por “Apresentação de produções”, onde os alunos podiam apresentar alguns dos seus trabalhos, ou contar novidades à restante turma;

- **Plano Individual de Trabalho (P.I.T.)**, para além de dar continuidade às estratégias promotoras do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade também torna os alunos “cidadãos ativos” do seu processo de ensino-aprendizagem. O P.I.T. corresponde a um instrumento de trabalho muito útil neste modelo de ensino, pois consiste num registo (por cada semana), onde as crianças autonomamente planificam o que pretendem trabalhar ao longo da mesma. É preciso que o professor tenha uma certa atenção, pois os alunos têm tendência para escolherem trabalhar apenas nas áreas em

que sentem menos dificuldades, sendo este um fator que deve ser contrariado, explicando-lhes que não devem apenas fazer o que gostam, mas também o que necessitam;

- **Tempo de Estudo Autônomo (T.E.A.)**, que surge como um tempo de aprendizagem fundamental, pois é aqui que os alunos, de uma forma autônoma, realizam os trabalhos a que se propõem no seu P.I.T. (sempre com a supervisão do docente, que deve aproveitar este tempo para auxiliar os alunos de uma forma individual, dando-lhes uma maior atenção e trabalhando mais nas dificuldades de cada um);

- **Diário de Turma**, para além de favorecer os valores e atitudes supramencionados, também desenvolve competências de convivência social. O Diário de Turma é o instrumento mediador que assegura o controlo da execução das atividades e dos projetos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo. Pictoricamente consiste numa tabela dividida em três colunas, na qual os alunos registam, ao longo de toda a semana, o que gostaram, o que não gostaram e o que querem aprender. Estes dados escritos são analisados e discutidos na sexta-feira à tarde, em Reunião de Conselho Cooperante;

- **Reunião de Conselho Cooperante**, momento no final de cada semana, em que se avalia o trabalho realizado, a responsabilidade de cada criança, perante a tarefa a que esta se propôs e os Planos Individuais de Trabalho de cada uma. Faz-se também a reflexão sobre o Diário de Turma, a análise e discussão de propostas de trabalho, o plano de tarefas para a próxima semana e a elaboração de uma ata por conselho. Este momento promove, não só a autonomia de cada aluno, relativamente à sua autoavaliação e à avaliação dos colegas, como também a responsabilidade, a justiça, a tolerância, o respeito e o saber argumentar e escutar o outro.

Como já anteriormente foi referido, relativamente a este modelo, tanto os alunos como os docentes têm um papel interventivo em todo o processo de aprendizagem, seja em contexto axiológico seja perante as diferentes áreas de conteúdo a desenvolver. Ambos discutem as atividades e propõem projetos a desenvolver, tendo sempre como base as necessidades, as curiosidades e os interesses dos alunos.

É também importante referir, no que diz respeito à Área da Língua Portuguesa, que a perspectiva sociocultural do modelo do M.E.M. opõe-se intensamente à conceção castradora da escrita enquanto habilidade motora e mecânica, apostando no potencial comunicativo dos alunos, desvalorizando o ensino da escrita, na concepção implícita de

que, aprendendo a ler, os alunos aprendem automaticamente a escrever. Esta abordagem parte da produção escrita das crianças, na qual mobilizam a sua experiência de vida e os seus saberes, para a construção de níveis progressivamente superiores de conhecimento da língua.

Como refere Sérgio Niza (2005) relativamente à produção escrita,

constrói a compreensão da escrita, a leitura. É por isso mesmo que as estratégias de alfabetização assentes em processos de escrita-leitura são mais eficazes na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura do que as estratégias apoiadas nos métodos tradicionais de ensino fonético ou global da leitura (p.118).

Este modelo de ensino promove uma conduta muito envolvente com os valores, ou seja, no C.C.E. e no P.I.T. trabalham-se muito a responsabilidade e a autonomia. No T.E.A., além da responsabilidade e da autonomia, investe-se também muito na cooperação. No Diário de Turma e na Reunião de Conselho Cooperante, além dos valores que anteriormente foram referidos, fomenta-se a justiça.

Relativamente à organização do espaço da sala em questão, e à semelhança do anterior nível de ensino, ou seja, a educação pré-escolar, este era amplo, arejado e luminoso. A sua organização teve como critérios a segurança, a autonomia dos alunos e a flexibilidade do espaço face às situações que surgissem, ou seja, a sala encontrava-se organizada por áreas (identificadas) dispostas com uma organização lógica de funcionamento, como é habitual em salas onde se promova o modelo de ensino M.E.M. Assim sendo, este permitia o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, no sentido de existir um fácil acesso aos materiais que necessitavam, assim como aos espaços de trabalho que utilizavam.

A organização desta sala permitia também outros valores como por exemplo, a partilha (quando os alunos partilhavam materiais, em cada área), a cooperação (pelo facto de as crianças se entreajudarem na realização das atividades) e ao desenvolvimento de comportamentos atitudinais, como o respeito (pois demonstravam respeito pelos colegas e pelos materiais, estimando-os).

De seguida será apresentada a planta esquemática da sala em questão e respetiva legenda:

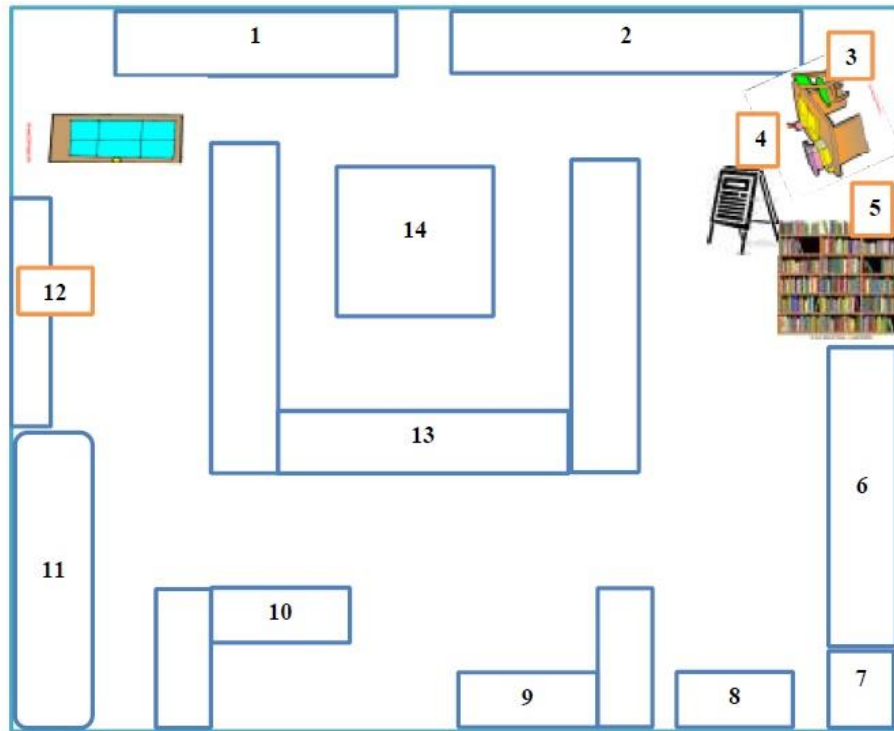


Figura 2: Planta esquemática da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico

Legenda:

1 – **Quadro Interativo;**

2 – **Quadro branco;**

3 – **Secretária da docente;**

4 – **Diário de Turma;**

5 – **Biblioteca;**

6 – **Área da Escrita e da Leitura:** ficheiros de escrita, folhas brancas, quadro de pregas, armário onde as crianças guardam os seus dossiês e estante com literatura infantil de diversas temáticas;

7 – **Área das Artes e das Ciências:** digitinta, godés, pincéis, plasticina, cartolinas, entre outros;

8 – **Área do Computador;**

9 – **Mesas de Apoio (T.E.A.);**

10 – **Área da Matemática:** ficheiros de matemática, blocos lógicos, colar de contas, barras de cuisenaire, ábaco, calculadores multibásicos, dominós, dados, geoplanos, jogos, entre outros;

11 – **Armário / Despensa:** Capas dos alunos, materiais didáticos e materiais recicláveis;

12 – **Cabides;**

13 – **Mesas de Trabalho;**

14 – **Mesas de Apoio (T.E.A.).**

### *Caracterização das crianças*

A sala do 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde realizámos a Prática Educativa Supervisionada II era composta por 13 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, tendo a grande maioria das crianças 6 anos.

Quanto às áreas de residência dos alunos, estas dividem-se por nove freguesias do Concelho de Angra do Heroísmo, sendo mais apontadas as de S. Pedro e S. Bartolomeu.

De seguida, passaremos a caracterizar estas crianças, de acordo com os dados recolhidos pela sua Ficha Biográfica e pela avaliação diagnóstica já realizada.

Inicialmente, e generalizando as caracterizações da turma, revelaremos alguns aspetos facilitadores e outros inibidores que influenciavam as aprendizagens dos alunos, no que diz respeito à Área Curricular não disciplinar de Cidadania e nas restantes Áreas de Conteúdo, até ao final do estágio (que apenas se cingiu ao primeiro semestre do ano letivo), Por fim e mais pormenorizadamente, salientaremos a caracterização de cada aluno relativamente ao domínio dos saberes cognitivos e ao domínio sócio afetivo.

De acordo com o *Referencial: Área de Formação Pessoal e Social, Área Curricular não disciplinar de Cidadania* (Vilela et. al, 2010),

a pessoa, para ser um cidadão consciente, autónomo, activo e responsável, necessita de ter um desenvolvimento pessoal e social que seja equilibrado, isto é, necessita conhecer-se e estimar-se a si mesmo, interagir com o outro e com o meio, assim como compreender o contexto cultural e axiológico em que vive e que lhe serve de suporte ao seu desenvolvimento intra e

interpessoal. Cumulativamente, deverá ser capaz de interpretar os desafios que lhe são colocados, identificar oportunidades e investir em percursos que permitam realizar-se como pessoa na multiplicidade de segmentos em que se deverá tornar competente, seja o profissional, o afectivo ou o político, entre outros (p.7).

Seguindo a mesma linha de ideias deste Referencial (Vilela et. al, 2010), podemos afirmar que os valores são essenciais para a formação do ser humano como pessoa na sua dimensão singular e comunitária. Assim sendo, e tendo em conta o tema deste relatório, urge compreender o nível de desenvolvimento dos alunos na área de Cidadania.

Na generalidade, as crianças demonstravam, como aspetos facilitadores do seu desenvolvimento como *pessoa* e *cidadão*, alguma curiosidade sobre as temáticas a serem trabalhadas, interesse e empenho na realização das atividades propostas. Outras das suas características eram: a sua capacidade de colaboração com os colegas, mostrando um forte espírito de cooperação; a sua visível autonomia (valores estes que se evidenciavam maioritariamente nos alunos que já haviam frequentado o modelo do Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-Escolar) e também o apoio em casa por parte dos Encarregados de Educação, que é fundamental (cada vez mais existe a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família de cada criança, pois uma complementa a outra, na sua formação pessoal, social e intelectual).

Relativamente a alguns aspetos mais inibidores, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, alguns destes alunos apresentavam alguma dificuldade em manter a atenção/concentração, existindo bastante diversificação de ritmos de aprendizagem, como por exemplo, na Área da Língua Portuguesa. Nesta área também era notório, em alguns alunos, verificar-se um fraco desenvolvimento da consciência fonológica; dificuldades na discriminação auditiva de vários sons, bem como problemas de linguagem (dois alunos apresentavam dificuldades articatórias graves). Na área da Matemática alguns alunos apresentavam dificuldade em efetuar contagens regressivas com quantidades superiores ao algarismo dez.

Mencionamos o facto de alguns alunos evidenciarem algumas características mais sustentadas moralmente, relativamente ao seu processo de ensino-aprendizagem, como sendo um aspeto facilitador para este procedimento. Os alunos manifestavam o desenvolvimento de competências atitudinais e comportamentais e revelavam respeito por regras e normas que eram fruto da interiorização e da vivência de alguns valores

como a responsabilidade, a autonomia, a justiça e a cooperação. A manifestação destas atitudes axiológicas resultam, no nosso entender, do facto de aqueles já terem contactado, na Educação Pré-escolar, com o modelo do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.), um modelo de ensino que, como já referimos, favorece o desenvolvimento e a vivência dos valores supracitados. Destaca-se a importância deste modelo de ensino, M.E.M., relativamente a outros, nomeadamente o chamado “modelo tradicional”, em que todo o processo de ensino/aprendizagem é centrado no docente. O facto de numa sala M.E.M. as crianças ao terem um papel muito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, permite-lhes assimilar muito melhor, e por si próprias, todos os valores que vão sendo trabalhados, sem que estes lhes sejam incutidos, através do método expositivo.

Após esta abordagem mais generalizada, e como já mencionamos, descreveremos de uma forma mais minuciosa, a caracterização de cada aluno.

Assim sendo, o aluno **A** encontrava-se numa situação de atenção especial, pois sofria de microcefalia e apresentava alguma dificuldade em manter a atenção. Tinha sido avaliado no passado ano letivo e sinalizado como sendo um aluno que necessitava de apoio especial, razão pela qual era acompanhado (em contexto de sala de aula) um dia por semana, por uma docente de apoio de Educação Especial. Ainda no ano transato, havia estado medicado, aquando da sua frequência no jardim-de-infância. No entanto, e já no presente ano, a docente titular solicitou à mãe deste aluno um novo aconselhamento médico, no sentido de se perceber se o aluno poderia ou não evitar alguma medicação, visto que esta lhe provocava muita sonolência. Esta solicitação tinha também como finalidade compreender, pelo menos numa fase prematura, como é que o aluno se adaptava à turma e às rotinas do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. De qualquer forma, com o apoio de algumas estratégias e atividades diferenciadas, por parte da docente cooperante e da estagiária, relativamente ao domínio de saberes cognitivos, embora o aluno apresentasse dificuldades de atenção e concentração, sendo estas manifestadas na aquisição dos conhecimentos, este conseguia atingir algumas aprendizagens significativas. A criança fazia algumas “birras” nos momentos de maior cansaço, mas relacionava-se bem com todos os colegas e adultos mostrando respeito por estes. Por vezes manifestava alguma dependência do adulto para realizar as suas tarefas, sendo pouco autónomo.

Em relação ao aluno **B**, este não apresentava dificuldades, revelando facilidade na aquisição de conhecimentos. No passado ano, havia frequentado uma sala de aula de

educação para a infância onde se exercia o modelo de ensino do M.E.M. tornando-se bastante notório neste aluno a sua autonomia e responsabilidade revelando também ter um sentimento de cooperação bastante interiorizado. Relacionava-se bem com os colegas e adultos, no entanto, manifestava alguma necessidade de chamar a atenção, principalmente, por parte do adulto e apresentava uma autoestima um pouco baixa.

O aluno **C** adquiria conhecimentos com muita facilidade, não apresentando dificuldades. Este aluno era de nacionalidade estrangeira e os seus pais não falavam o idioma português. Contudo, esta questão não era impeditiva para que o aluno realizasse boas aprendizagens e demonstrasse um bom nível de conhecimentos. Era um aluno que gostava de partilhar as suas vivências culturais com os colegas e adultos. Também tinha muito “à vontade” na apresentação de trabalhos ou ao explicar assuntos do seu conhecimento. No entanto, por vezes, apresentava alguns comportamentos que demonstravam dificuldades no relacionamento com os colegas (na partilha de materiais ou aquando das brincadeiras no momento do recreio), mostrando alguma agressividade para com estes, algumas vezes passando mesmo à agressão física. Por vezes, ficava distraído e mergulhado nos seus pensamentos, mostrando-se um pouco ausente.

No caso do aluno **D**, este apresentava alguma dificuldade em concentrar-se nas atividades, não só nas orientadas pelas docentes, mas também nas de contexto de trabalho autónomo. Era um aluno que se relaciona bem com os colegas e com os adultos, no entanto, por vezes mostrava-se distraído, razão pela qual, a docente e a estagiária, tinham que lhe chamar a atenção.

O aluno **E** distraía-se com muita facilidade, o que dificultava a aquisição dos conhecimentos, revelava também algumas dificuldades de interação com o meio. Era muito descoordenado e tinha muita dificuldade em orientar-se no tempo, no espaço e em organizar os seus materiais. Relacionava-se bem com os colegas e com os adultos, no sentido de ser respeitador das regras implementadas na sala de aula, no entanto, era uma criança pouco autónoma.

O aluno **F** adquiria conhecimentos com muita facilidade, era um aluno muito atento e responsável, tinha capacidades acima da média da turma e exigia uma atenção especial de diferenciação positiva (concluía sempre em primeiro lugar, as tarefas orientadas pela docente cooperante e pela estagiária, dando adiantamento enquanto esperava pelos colegas, nas tarefas a que se tinha proposto no plano individual de trabalho). Era muito extrovertido e relacionava-se bem com todos os colegas. Participava ativamente em todas as atividades desenvolvidas, sendo sempre muito

solícito e colaborador (também havia frequentado uma sala de aula de educação para a infância onde se exercia o modelo de ensino da Escola Moderna, destacando-se bastante a forma como este tinha os valores interiorizados).

O aluno **G** era interessado e participativo, adquiria conhecimentos com alguma facilidade, não apresentando dificuldades. Era responsável e relacionava-se bem com os colegas. Por vezes, era impulsivo nas suas intervenções, intervindo sem esperar pela sua vez para falar. Revelava alguma ansiedade e apresentava dificuldade em lidar com situações imprevistas.

O aluno **H** tinha boas capacidades de método de trabalho e adquiria conhecimento com facilidade. Infelizmente, tinha tendência a distrair-se um pouco, o que o prejudicava no sentido de não apreender mais. No início do ano letivo, apresentava algumas dificuldades no âmbito social, ou seja, relativamente ao relacionamento com os colegas. No entanto, começou a verificar-se alguma melhoria com o passar do tempo. Era uma criança muito estimulada na área da Matemática.

O aluno **I** não apresentava dificuldades ao nível cognitivo, pois adquiria conhecimentos com alguma facilidade. Esta questão também se devia ao facto de este ser muito empenhado, trabalhador e responsável. Era uma criança bastante meiga, relacionava-se bem com todos os colegas e também com os adultos; era muito respeitador das normas que se encontravam implementadas na sala de aula.

O aluno **J** conseguia adquirir conhecimentos com facilidade, no entanto, tinha muita tendência para se distrair (o que o prejudicava no sentido de perder alguma informação). Assim sendo, manifestava, posteriormente, alguma resistência na apreensão dessas aprendizagens, pois era-lhe mais difícil acompanhar o ritmo dos colegas. Revelava alguma dependência do adulto, parecendo um pouco inseguro e precisava que se estivesse sempre a estimular o seu esforço. Relacionava-se bem com os colegas e adultos.

O aluno **L** quando se encontrava concentrado na atividade que estava a ser realizada, apresentava facilidade na apreensão do conhecimento, no entanto, em muitos momentos do dia, mostrava alguma dificuldade em conseguir concentrar-se consoante fosse a área a ser trabalhada, distraíndo-se com alguma frequência. Tinha maior aptidão para a área da Língua Portuguesa, razão pela qual, quando se estava a trabalhar noutra área, o aluno distraía-se escrevendo da forma que sabia no seu caderno diário, tendo-se sempre a necessidade de lhe estar a chamar à atenção. Apresentava também alguma

dificuldade no cumprimento das normas estabelecidas na sala de aula, contudo, era uma criança respeitadora para com os colegas e adultos, relacionando-se bem com ambos.

O aluno **M** não apresentava grandes dificuldades no desenvolvimento das competências, no entanto, por vezes revelava-se um pouco imaturo para a idade e manifestava algum cansaço com o decorrer do dia letivo, tendo dificuldades em terminar as suas tarefas. Relacionava-se bem com todos os colegas e adultos e era um aluno muito meigo e colaborante.

O aluno **N** apresentava problemas no desenvolvimento físico, mais propriamente, na perna do lado direito, razão pela qual tinha alguma dificuldade ao nível do equilíbrio. Também era um pouco mais lento do que os restantes colegas na realização dos seus trabalhos. No momento em que realizámos o estágio, estavam em elaboração os documentos de sinalização, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, uma vez que este aluno poderia beneficiar de condições especiais na realização das suas avaliações, nomeadamente, de mais tempo para a sua realização. De qualquer forma, embora pudesse ser mais lento devido ao seu problema físico aquando da realização das tarefas, ao nível cognitivo, conseguia adquirir conhecimentos com bastante facilidade. Era um aluno muito meigo e relacionava-se muito bem com todos os colegas e adultos. Apesar da sua limitação física era sempre muito esforçado na realização dos exercícios que exigiam dele maior esforço físico.

Concluindo, aqui não são referidas as áreas do Estudo do Meio e das Expressões, porque as crianças desta turma, no geral, respondiam aos padrões normais esperados para as suas idades.

### **3.2 – Organização da Intervenção**

O período dos estágios pedagógicos decorreu, numa primeira fase, de fevereiro a maio de 2013, no âmbito da Educação Pré-Escolar (Prática Educativa Supervisionada I). De seguida, o segundo estágio decorreu de setembro a dezembro de 2013, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico (Prática Educativa Supervisionada II).

Em ambos os estágios existiu uma primeira semana de observação das crianças, das metodologias de trabalho das docentes, da sala e respetivas rotinas.

No caso do grupo de estágio em questão, éramos duas estagiárias na mesma sala, realizando cinco semanas de intervenção a cada uma das estagiárias, sendo estas intercaladas.

### **3.3 - Objetivos**

Aquando da realização do pré-projeto para este Relatório de Estágio, definimos objetivos tanto para o projeto em si, como para as crianças; objetivos estes que serão descritos de seguida:

#### **Objetivos do Projeto:**

- Promover o desenvolvimento moral dos alunos;
- Favorecer a (re)construção do quadro axiológico das crianças.

#### **Objetivos para as crianças:**

- Desenvolver a autonomia moral;
- Conhecer valores, atitudes e normas;
- Desenvolver o espírito crítico relativamente aos valores, atitudes e normas;
- Mobilizar os conhecimentos sobre os valores a novas situações (problemas).

Após a descrição dos objetivos definidos, importa referir que estes foram todos atingidos ao longo do trabalho para este Relatório de Estágio.

### **3.4 – Instrumentos de Recolha e Sistematização da Informação**

No pré-projeto deste trabalho, definimos como instrumentos de recolha e sistematização da informação, os seguintes instrumentos de trabalho: realização de diários de aula; observação participante; análise das produções das crianças; e, fotografias.

Assim sendo, no âmbito dos diários de aula, estes são boas ferramentas no sentido de podermos anotar alguns aspetos que se mostrem mais relevantes para posterior reflexão. No entanto, Bogdan e Biklen (2003) sugerem que se “tire as notas após ter saído do local, no final do período de observação. Recomendamos que evite tomar notas à frente dos sujeitos” (p. 130).

Relativamente à observação participante, conseguimos obter dados fiáveis, pois estamos a obtê-los em tempo real e sem a intervenção de juízos de sujeitos externos à investigação. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), citando Evertson e Green, “a observação participante pode revestir-se de uma forma mais activa ou mais passiva consoante o nível de *envolvimento* do observador relativamente aos acontecimentos e aos pontos de vista dos indivíduos” (p. 156), pois “o investigador está inserido na vida dos actores a que o estudo diz respeito” (p. 156).

No âmbito da análise das produções das crianças, como o próprio nome indica, são analisados todos os trabalhos realizados pelos alunos, tendo sempre em vista os objetivos previamente estabelecidos a serem atingidos pelos mesmos, para cada atividade.

Por fim, relativamente à fotografia, pode dizer-se que estas “dão-nos fortes dados descritivos” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 183). Através desta ferramenta, é possível a perduração dos dados, pois podem sempre ser vistas e revistas quando for necessário, para lembrar ou esclarecer acontecimentos e/ou trabalhos já realizados.

Além dos instrumentos definidos no pré-projeto, é de referir que nos baseamos ainda na análise documental. Este tipo de análise consiste no visionamento de documentos, oficiais ou privados (ou seja, documentos curriculares ou documentos com dados relativos às crianças), com o intuito de recolher e avaliar informação pertinente sobre estas.

## Capítulo IV – Estratégias de intervenção implementadas

### 4.1 – Educação Pré-Escolar

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada I, correspondente ao estágio numa sala de educação pré-escolar, realizaram-se várias atividades com o intuito de educar para valores. De seguida, será feita uma descrição mais detalhada das atividades que foram realizadas.

Assim sendo, da primeira semana de intervenção iremos mencionar três atividades que selecionamos como as mais significativas.

A primeira atividade a ser apresentada está relacionada com a temática da água, por ter sido uma sugestão da educadora da sala que estava a trabalhar este tema. A exploração da temática teve como ponto de partida a análise do livro científico infantil, intitulado *A água*, da coleção Ciência em 1ª mão, que nos levava a perceber a importância de poupar água e o que isso implica ao nível de cuidado com o meio ambiente. Após leitura do livro, realizou-se a devida exploração, com base num diálogo, porque atendendo à metodologia socrática do diálogo e da maiêutica entendemos que esta seria a melhor forma de promover a clarificação de conceitos e valores das crianças, no âmbito da educação ambiental, facilitando também a reconstrução dos conhecimentos *à priori* daqueles. Através da utilização desta estratégia verificámos que as crianças compreenderam perfeitamente os conceitos que estavam implícitos, ao mencionarem afirmações como, “devemos poupar a água” ou “não devemos deixar as torneiras abertas” e, com isso, desenvolveu-se um ambiente educativo que tornou propício trabalhar e vivenciar o valor da responsabilidade.

A segunda atividade desenvolvida baseou-se numa experiência feita com trigo. Esta experiência consistia em colocar os grãos de trigo sobre algodão embebido em água, para que, as crianças pudessem observar o seu desenvolvimento, tendo a perceção de que este só cresceria se fosse alimentado pela água. Logo com esta experiência, trabalhamos questões da Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que as crianças compreenderam que de uma semente nasce uma planta e que esta para se desenvolver precisa de água e luz. Assim como, nos permitiu trabalhar a Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente, o valor da responsabilidade, pois as crianças

consciencializaram-se da necessidade de cuidar diariamente da planta, colocando água, sempre que necessário, para que esta não perecesse. Para além disso, também se desenvolveu um sentimento de amor que contribuiu para que fossem solícitos às suas necessidades. Cada criança desenvolveu uma rotina diária em redor deste ser vivo; sempre que se iniciava o dia de aula, a primeira preocupação que cada uma tinha era observar a sua planta. No sentido de verificar se esta se encontrava com água ou se tinha crescido mais, sempre com muito apego e dedicação, como se aquela planta fosse o seu próprio filho.

Relativamente à última atividade selecionada na primeira semana de intervenção, e ainda no que diz respeito ao tema da água, esta baseou-se na visualização de um vídeo intitulado “O gato Félix lava as mãos”, com a posterior exploração. Como resultados, conseguimos chegar ao consenso de que a higiene corporal é fundamental e, novamente, a importância da água, mais especificamente a necessidade da sua poupança, ou seja, não devemos ignorar que a água um dia poderá faltar, logo, devemos poupar e ter alguns cuidados na sua utilização. Assim sendo, com esta exploração podemos afirmar que as crianças compreenderam não só o valor da responsabilidade (abordado também nas atividades anteriores), como o de autonomia (pois compreenderam a importância de serem autónomos na sua higiene). Para isso, foi utilizado um boneco da sala de aula, ao qual as crianças tiveram a oportunidade de dar banho, como mostram as figuras seguintes, o que contribuiu para os motivar a procederem à sua própria higiene (pelo menos as crianças mais velhas).



Figura 3: Higiene corporal

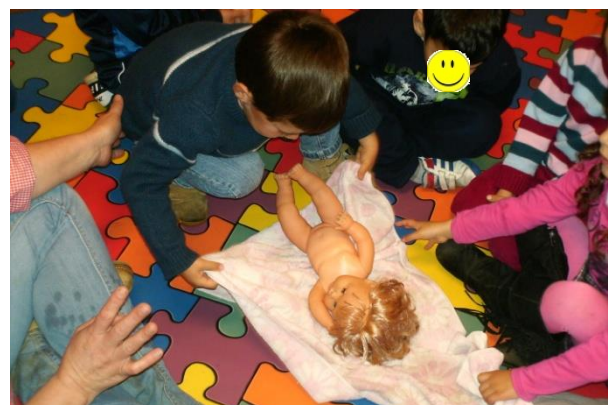


Figura 4: Higiene corporal

Esta temática foi-nos indicada pela educadora da sala, no entanto, algumas das estratégias por nós utilizadas foram um pouco ao encontro do que Menezes (1999) defende como clarificação de valores. Através do roleing play, em que as crianças lavavam o boneco, fazendo de conta que era um bebé, pretendíamos que aquelas compreendessem qual a importância da água na vida do ser humano. Para além disso, e aproveitando a questão de uma das crianças ter um irmão recém-nascido considerámos pertinente sensibilizá-las para o facto de que no seio familiar todos devemos contribuir para o bem-estar deste, demonstrando responsabilidade e cooperação perante todos os membros da família e pelos que estão mais vulneráveis. Houve também a necessidade de perceber se os pais, neste caso, a figura masculina, cooperavam em casa, ajudando com as tarefas diárias, nomeadamente, na higiene dos filhos, não só em termos de responsabilidade e cooperação mas também na criação de laços afetivos, pois quanto mais contato os pais tiverem com os seus filhos maior será o processo de vinculação. Outro dos nossos objetivos era desconstruir preconceitos e sensibilizar as crianças para as questões de igualdade de género, na família e na sociedade. Na verdade, pretendíamos que as crianças comesçassem desde já a tomar consciência destas questões axiológicas, que se vão complexificando e clarificando ao longo do seu percurso de vida, e que se fossem habituando a refletir em tudo o que fazem de forma a respeitar e amar o próximo, para que quando forem pais tenham esta consciência e atuem transmitindo esses valores aos seus filhos, num sentido profilático, para que amanhã possamos ter uma sociedade mais responsável, ativa e respeitadora da liberdade do outro. Poucas foram as crianças que mencionaram que os pais lhes davam banho. Contudo, é de referir que alguns alunos do sexo masculino destacaram a ideia de que quando tivessem os seus filhos iriam ajudar a sua esposa na higiene destes.

Quanto à segunda semana de intervenção, abordaremos quatro atividades, sendo que esta foi uma semana intensa. Trabalhámos com maior intensidade o Dia do Pai e a Páscoa. Estes dois temas foram mais trabalhados por serem muito vivenciados no contexto escolar, não só devido à sua envolvimento social e afetiva, mas também por fazerem parte das atividades que, normalmente, estão inseridas no plano anual de atividades das escolas.

Desta forma, a atividade que se segue teve como ímpeto a visualização de um filme do Ruca, intitulado “Tal pai, tal filho”, como forma de se iniciar a abordagem aos trabalhos para o Dia do Pai.

O filme narrava como passava o Ruca um dia com o seu pai. Na sequência do visionamento do filme questionámos as crianças sobre as suas vivências com os respetivos pais, o que mais gostavam de fazer quando se encontravam juntos e o quão importante era a figura do pai na sua vida. Após este momento de diálogo e reflexão, todos referiram o que gostavam de dizer ao seu pai neste dia tão importante, sendo estas mensagens escritas pela estagiária num primeiro momento. Na fase seguinte, algumas crianças copiaram a sua frase (escrevendo à mão ou no computador – ver figura 5) e outras apenas recortaram e colaram a sua frase no postal (consoante a sua faixa etária), que anteriormente havia sido produzido por elas. Alguns exemplos dessas frases são: “Pai gosto muito de ti.”, “Pai tu és meu amigo”, entre outras. No seguimento deste trabalho, as crianças elaboraram um desenho no próprio postal. Para a finalização do mesmo, as crianças carimbaram com digitinta a sua mão, no postal (ver figura 6).

Com esta atividade, trabalhamos questões do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, do Domínio da Expressão Plástica e também da Área da Formação Pessoal e Social.

Com toda a envolvimento desta comemoração, e com os diálogos que daí advieram, conseguimos fazer com que os alunos clarificassem a importância deste dia e de como devem tratar os seus pais, estando aqui implícitos valores como: respeito, amor, amizade, verdade, tolerância e fraternidade.



Figura 5: Escrita no computador



Figura 6: Postal do Dia do Pai

Na atividade seguinte, após ter sido contada a história d’ “O João e o pé de feijão”, foi realizado um jogo. Para a realização deste, foi dado a cada criança um cartão, que ilustrava um momento da história (ao todo existiam três conjuntos iguais, com as mesmas quatro imagens, sendo que cada conjunto era assinalado com uma cor

diferente). Após esta distribuição, em grande grupo as crianças andavam livremente pela sala, e assim que a estagiária batia palmas, as crianças tinham que procurar os restantes elementos do seu grupo, procurando quem tivesse cartões da mesma cor do seu, formando grupos de quatro crianças. Para a etapa seguinte, as crianças voltavam a andar (o grupo de mãos dadas) livremente pelo espaço e quando a estagiária batia as palmas, estas tinham que se posicionar lado a lado e com as imagens à sua frente, estabelecendo a ordem correta das imagens da história. Depois, voltavam a andar pela sala e ao bater-se as palmas, pela última vez, cada grupo tinha que se dirigir a uma folha de papel que estava sobre a mesa, onde cada criança, de cada grupo, colava a sua imagem de forma a que a sequência da história ficasse correta. No final desta atividade, em grande grupo, as crianças analisaram o grau de dificuldade, ou não, que este jogo apresentava, referindo que as crianças mais velhas tinham ajudado as mais novas. Assim, através deste jogo trabalhamos valores como: conhecimento (para poderem fazer a sequência correta), autonomia, responsabilidade e cooperação.

O momento seguinte teve como intuito começar a temática da Páscoa, iniciando os trabalhos alusivos a esta comemoração. Para tal, foi contada a história “O coelhinho que não era da Páscoa” (anexo 1), que relata a história do Coelho Vivinho. Este coelho tinha muitos irmãos e era filho do coelho que distribuía os ovos da Páscoa. Todos os irmãos queriam seguir a profissão do pai, excepto o coelho Vivinho, o que lhe fazia ser um fácil alvo de críticas por todos. No entanto, foi o Vivinho que salvou a restante família mostrando que sabia fabricar ovos de chocolate (com a ajuda dos seus amigos), aquando do seu desaparecimento do mercado, o que iria condicionar a sobrevivência da sua família e a alegria das crianças que esperavam ansiosamente pela entrega dos ovinhos da Páscoa. Esta história demonstra qual a importância de se respeitar as diferenças e as vontades de cada um. Esta exploração foi realizada através de várias estratégias. A primeira, como em todas as restantes atividades foi baseada no diálogo (que permitiu trabalhar o Domínio da Expressão Oral) e a respetiva reflexão sobre o que foi explorado, com o intuito de perceber se as crianças tinham compreendido qual a mensagem inerente a esta história, sendo que podemos afirmar que a maior parte dos alunos referiu a importância da interajuda, pois já eram crianças que lidavam muito com estes valores, no sentido de as crianças mais velhas ajudarem as mais novas, sempre que necessário, nas atividades do dia-a-dia. Num passo seguinte, as crianças construíram o próprio Vivinho, em forma de cesta (para levarem as amêndoas que a escola em questão oferece na altura da Páscoa – figuras 7 e 8), e também produziram a pintura de ovos de

esferovite (figura 9), e respetiva decoração, para a elaboração de uma árvore da Páscoa (figura 10), que serviu, posteriormente, como centro de mesa decorativo para o lanche que fizemos todos juntos (com o objetivo de finalizar estas atividades um pouco à semelhança do final da história em questão, ou seja, o convívio de um grupo de amigos que se entretém e trabalha para o mesmo fim).

Logo, com a devida exploração trabalhámos conteúdos dos Domínios da Expressão Plástica e da Linguagem Oral. Com tudo isto, conseguiu-se verificar que algumas crianças fizeram um paralelo entre o conteúdo da história explorada e a concretização do lanche realizado, pois tal como o Vivinho festejou com os amigos por ter fabricado os ovos da Páscoa, estes meninos festejaram com os amigos e elaboraram ovos decorativos da Páscoa, que serviram para decorar a nossa mesa do lanche, entendendo a importância de valores como: responsabilidade, cooperação, solidariedade, autonomia, liberdade, justiça, amizade, respeito pela diferença e coragem (Área de Formação Pessoal e Social).



Figura 7: Construção das cestas da Páscoa



Figura 8: Cesta da Páscoa



Figura 9: Pintura de ovos da Páscoa



Figura 10: Árvore da Páscoa

Para finalizar esta semana, decidimos apresentar outra atividade que se baseou na leitura da história os “Dez amigos” (anexo 2). Esta atividade foi direcionada para abordar conteúdos matemáticos, ao mesmo tempo que se continuava a temática da Páscoa. Para além disso, esta história abordava valores como amizade e inclusão (sem preconceito). Ao conteúdo desta história (que ia associando sempre mais um amigo), associou-se o raciocínio implícito da adição, ou seja, do mesmo modo que se incluía mais um amigo, as crianças faziam esta associação com representações de cartolina em formato de amêndoas, indo sempre adicionando mais uma, até atingir o número dez; trabalhando assim de uma forma integrada, relacionando várias áreas de conteúdo, ou seja, a área de Formação Pessoal e Social, da Expressão Plástica e o Domínio da Matemática.

Relativamente à terceira semana de intervenção, no âmbito da educação pré-escolar, foram exploradas três histórias da Biblioteca de Valores. Optou-se por estes materiais por serem especialmente orientados para realizar uma abordagem axiológica junto das crianças.

A primeira história intitulava-se “A salvação da velha macieira”, que retratava a história de um grupo de crianças que se uniu para salvar uma árvore. Esta já havia feito parte da vida de gerações anteriores, que também tinham crescido e brincado à sombra daquela macieira. Certo dia, anunciou-se a chegada do caminho-de-ferro, que implicava a destruição desta. Enquanto os mais velhos se preparavam para cortá-la, a mobilização das crianças fez triunfar a ideia do seu transplante para outro local. Deste modo, a velha macieira foi salva. Com isto, todos aprenderam que o progresso científico não deve destruir a natureza, nem pôr fim às tradições da aldeia (pois chegada a altura da apanha da maçã, toda a comunidade se unia para apanhar este fruto e para o fabrico de receitas com o mesmo). Assim sendo, neste caso, foi abordada a díade respeito/desrespeito e outros valores como a cooperação, a responsabilidade (que devemos ter para com a Natureza), o ambientalismo e a abertura de espírito (no sentido de aceitar novas ideias).

Após a exploração oral desta história, as crianças desenharam o que apreenderam da mesma. A maior parte dos registos representavam árvores (pelo facto de as crianças terem percebido o valor sentimental inerente a esta árvore, e também pelo facto do seu valor ambiental). A ideia de preservação das árvores também acabou por fazer lembrar a primeira atividade que foi realizada para este relatório, no âmbito da educação pré-escolar, ou seja, a experiência com o trigo; trazendo à memória das

crianças a estima que elas haviam sentido pela sua planta e imaginando a tristeza das crianças da história quando pensavam que a velha macieira iria ser destruída.

Numa fase seguinte, as crianças trouxeram elementos da natureza (folhas, paus pequenos, entre outros) do recreio para construírem uma árvore em papel de cenário, colando esses mesmos elementos, onde se fez referência a aspectos da área do Conhecimento do Mundo, ainda que de forma muito básica. Após este momento, foram também recortados e colados desenhos de maçãs e pássaros (estando aqui presente o Domínio da Expressão Plástica).

Outra atividade desenvolvida, ainda na exploração desta história, foi o facto de se ter trabalhado conteúdos matemáticos, através da realização de fichas, onde as crianças tinham que fazer corresponder a quantidade de maçãs existentes em cada árvore ao respetivo algarismo. Outra atividade consistia em contar quantos pássaros se encontravam em cada árvore e escrever o algarismo correto dentro do círculo que estava abaixo da árvore.

Por fim, e relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi realizada outra ficha onde se pretendia que as crianças encontrassem as letras pertencentes à palavra ÁRVORE e depois reescrevessem a mesma palavra.

É importante referir que estas fichas foram realizadas consoante as faixas etárias das crianças.

A segunda história, “A mudança da gatinha egoísta”, mostra que a gatinha Mimi ao querer todos os brinquedos só para si acabou a brincar sozinha e sem amigos. Contudo, mais tarde, a gatinha percebeu que não tinha amigos com quem brincar, logo a brincadeira perdia o encanto. Assim sendo, ela arrependeu-se e os amigos perdoaram-na, o que levou as crianças a compreenderem a importância dos valores e contravalores da partilha/egoísmo, da cooperação, da amizade e do perdão.

No seguimento da exploração oral desta história, foi realizada a dramatização (Domínio da Expressão Dramática) da mesma com os meninos, percebendo-se que estes tinham compreendido a essência desta narração.

A terceira história tinha como nome “O segredo do crocodilo Nino”. Esta história retrata um dia em que Nino ia a caminho da escola e encontrou um arbusto cheio de bagas, e como era muito guloso comeu muitas, ficando com os dentes todos roxos. Como não tinha tempo de lavar os dentes, para não se atrasar para a escola, resolveu arranjar uma desculpa para a professora e para os amigos dizendo que estava com gripe e que não podia abrir a boca. Mas como a mentira tem perna curta, acabou

por espirrar e foi descoberto. Com esta história trabalharam-se valores e contravalores, como honestidade/verdade e mentira, a sociabilidade, a amizade e a maturidade.

Num primeiro momento, esta história foi explorada com base num diálogo entre a estagiária e as crianças, sendo esta uma estratégia de clarificação de conceitos e valores das crianças, no sentido de se fazer ver que não se deve mentir, compreendendo que a mentira leva à desacreditação por parte dos outros. Após este momento, também se lembrou a questão da higiene oral, que já havia sido trabalhada no momento em que se abordou a higiene corporal (Área do Conhecimento do Mundo), usando para isso o exemplo do crocodilo Nino. A partir desta abordagem, trabalhou-se a dentição humana, representando-a, por grãos de feijão, que serviram como forma de contagem (Domínio da Matemática) que, posteriormente, foram colados numa imagem que representava a dentição humana (Domínio da Expressão Plástica). Podemos salientar que algumas crianças não tinham o bom hábito de lavar os dentes, sendo esta abordagem uma esperança, de forma a poder alterar essa realidade.

Por fim, a última atividade desta semana iniciou-se com a visualização do filme “Lixo é lixo”, que tinha como intuito explorar os cuidados a ter com a natureza, nomeadamente de não a poluir, estando aqui subjacente o valor de respeito (no caso, pela natureza). Após a visualização deste filme e a perceção da mensagem nele inerente (trabalhando a área de Formação Pessoal e Social), construiu-se um brinquedo, denominado por “Vaivém”, com algum material reciclável, com o objetivo que as crianças percebessem que se pode reaproveitar o “lixo” (Domínio da Expressão Plástica).

Na quarta semana de intervenção trabalhou-se a temática dos animais marinhos, e assim, abordou-se a importância do respeito pelo ambiente, no caso de não deitar lixo para o mar (dando seguimento à atividade descrita anteriormente), porque pode contaminar os animais que lá vivem, e devido às cadeias alimentares são posteriormente consumidos pelos seres humanos, podendo estes ficarem contaminados da mesma forma.

Toda esta atividade foi realizada através da metodologia por projeto. Esta metodologia por si só já faz com que os alunos demonstrem alguns valores, pois esta implica a sua autonomia (na escolha do tema, na pesquisa e seleção da informação – como mostra a figura 11 - na apresentação do assunto em estudo), a responsabilidade (na execução das tarefas) e a cooperação (entreadjudando-se uns aos outros); logo, este método de trabalho é rico na exploração de questões relacionadas com a formação

pessoal e social dos alunos. Por outro lado, também se trabalhou muito dentro da área do Conhecimento do Mundo, estudando melhor os animais marinhos quanto à sua morfologia, à sua alimentação, a sua reprodução, entre outros (estas informações foram sendo expostas em mapas conceituais). Trabalhou-se também o Domínio da Expressão Plástica, pois os alunos construíram representações em três dimensões de alguns animais, como ilustra a figura 12.

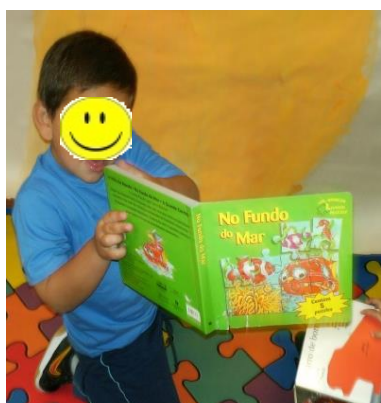


Figura 11: Pesquisa de informação



Figura 12: Construção de representações em 3D

Todo o material produzido através das atividades foi apresentado num mural, construído pelas crianças, como representa a figura 13.



Figura 13: Mural com a informação recolhida

Para terminar a intervenção na educação pré-escolar, decidimos apresentar aqui o que se trabalhou na quinta semana de intervenção, ou seja, a importância dos serviços dos Bombeiros, da Polícia e dos Enfermeiros, como membros fundamentais à vida em sociedade pelo tipo de serviços que prestam.

No entanto, e não desvalorizando o contributo destas equipas, o principal objetivo desta abordagem era o de as crianças interiorizarem que o dever cívico começa em cada um de nós, e que devemos prevenir para não remediar.

Ao iniciar esta semana de trabalho pretendíamos que as crianças percebessem algumas medidas de autoproteção, tais como: como devem andar a pé pela rua, de que lado do caminho é que devem andar, como é que devem fazer para atravessar a passadeira, saber que devem sempre colocar o cinto de segurança quando andam de carro, saber alguns cuidados a terem em casa de forma a evitarem acidentes, saber quais os cuidados a ter em caso de sismo, quer seja em casa ou na escola.

Para tal, foram à escola alguns representantes destas três entidades, para explicar às crianças como funcionam os seus serviços.

Pretendia-se também que os alunos percebessem que o Bombeiro não só apaga fogo, como também faz busca e salvamento (quer seja em situação de sismo ou de catástrofe); que o Polícia ajuda quando alguém se perde na rua, logo é importante que as crianças saibam o seu nome, o nome dos seus pais, o nome da rua onde moram; que o Enfermeiro trata as pessoas quando estas necessitam de curativos, entre outros.

Relativamente aos Bombeiros, as crianças somente referiram que estes apagavam fogo nas casas. Estas tiveram oportunidade de experienciar como utilizar a agulheta, que é utilizada para apagar fogos, e também de realizar uma simulação em caso de sismo, como representam as figuras seguintes.



Figura 14: Simulação em caso de incêndio



Figura 15: Simulação em caso de sismo

No que diz respeito aos Polícias, algumas crianças disseram que sabiam que os Polícias ajudavam as pessoas, que prendiam os ladrões e os levavam para a cadeia, que ajudavam os meninos a passar a passadeira, que separavam lutas, entre outras situações.

No que diz respeito aos Enfermeiros, não houve questões, de qualquer forma foi pedido às crianças para lembrarem o que o Sr. Enfermeiro tinha explicado relativamente ao procedimento a ter quando se tem uma ferida e se pretende fazer um penso.

Quando foi questionado às crianças o que gostariam de saber sobre estes três tipos de profissões, elas por sua vez, direcionaram-se mais para o profissional Bombeiro. Como sabíamos que algumas crianças já tinham ido ao quartel dos Bombeiros e que quase todas tinham estado em contato com estes profissionais, no dia da visita, foi-lhes questionado como poderíamos obter informação sobre esta área. Estas responderam-nos que poderia ser através dos livros, da internet ou de outras vias. Após debatermos como poderíamos encontrar respostas para o que pretendíamos, chegámos ao acordo, de que devíamos convidar um Bombeiro para responder às nossas curiosidades. Nesta visita, o Bombeiro após explicar várias situações às crianças, respondeu a algumas questões que lhe foram colocadas por elas. Posteriormente, mostrou-lhes o fardamento próprio para o combate ao fogo, fardamento esse que as crianças vestiram (figuras 16 e 17), algumas delas dizendo quererem ser Bombeiras quando crescessem.



Figura 16: Fato de bombeiro



Figura 17: Máscara aparelho respiratório

Relativamente à segurança rodoviária, à qual as crianças identificam o profissional Polícia, visualizamos alguns vídeos na sala de aula, como por exemplo como é que se deve atravessar o caminho/passadeira, o que se concretizou na prática aquando da visita da entidade policial.



Figura 18: Como atravessar a passadeira

Fizemos ainda alguns jogos, em que a estagiária fingia ser um semáforo para peões e as crianças tinham que passar a passadeira ou não, consoante a cor vermelha ou verde, que esta lhes mostrasse. Visualizamos também um filme do que poderia acontecer se andássemos de carro, com ou sem os cintos de segurança, percebendo a sua fundamental utilização.

Finalmente, mas não menos importante, falamos sobre o profissional Enfermeiro. Neste caso, simulámos todos em conjunto, uma pequena dramatização, em que todas as crianças passavam pelos papéis de enfermeiro e de paciente. No caso, o enfermeiro tinha que fazer um penso no paciente, utilizando todos os procedimentos corretos que já tínhamos visualizado aquando da presença do profissional de saúde enfermeiro, na sua visita à escola (como ilustra a imagem seguinte).



Figura 19: Curativo

Em jeito de conclusão, a maior parte das crianças interiorizou os objetivos pretendidos, pois conseguiam explicar e relacionar quais as tarefas destes profissionais de segurança e socorro. Por exemplo, num grande fogo como é que se relacionam estas três equipas, ou seja, o Polícia orienta o trânsito de forma a não perturbar o trabalho dos Bombeiros, enquanto estes apagam o fogo e os enfermeiros socorrem os feridos. As crianças ficaram também com a noção de como estes profissionais são importantes para a comunidade, no sentido de esta precisar da sua ajuda se houver algum acidente ou catástrofe. Perceberam também que a segurança começa neles, ou seja, que se tomarem medidas de autoproteção, evitam situações menos agradáveis.

Para finalizar e avaliar estas aprendizagens, levámos as crianças a lanchar a uma pastelaria perto da escola, com o intuito de verificar se elas tinham apreendido como se devem deslocar a pé no caminho, e em segurança. Foi notório a forma como se comportaram, desde a saída da escola até à pastelaria, indo sempre em fila e aconselhando-se uns aos outros sem haver a necessidade de o adulto chamar à atenção. Várias vezes referiram o que o Agente da autoridade havia transmitido aquando da sua visita à escola.

Assim sendo, podemos afirmar que todas estas formas de trabalho (Bombeiros, Polícia e Enfermeiros) sugerem a presença de alguns valores subjacentes, como sejam: o respeito, a tolerância, a justiça, a solidariedade, a partilha, o amor ao próximo, a responsabilidade e a cooperação.

Neste projeto trabalharam-se conteúdos da Área de Formação Pessoal e Social, da Área do Conhecimento do Mundo, do Domínio da Expressão Dramática e do Domínio da Linguagem Oral.

Em jeito de conclusão, achamos pertinente referir que foi feita a articulação de várias áreas curriculares, recorrendo-se a um processo de integração que é, por essência, inerente ao tema da educação para valores.

#### **4.1.1. Reflexão global das atividades realizadas na Educação Pré-Escolar**

Ao fazer uma reflexão mais geral sobre as atividades realizadas neste nível de ensino, podemos afirmar que os objetivos a que nos tínhamos proposto foram sendo atingidos, sendo certo que estes objetivos, por nós estipulados, eram muito abrangentes

e um pouco subjetivos, no sentido em que a realização de cada objetivo podia ser observada, tanto explícita como implicitamente, em várias das atividades que foram implementadas neste nível de ensino. Neste sentido, relembramos aqui que definimos para o projeto em si os seguintes objetivos: promover o desenvolvimento moral dos alunos; e favorecer a (re)construção do quadro axiológico das crianças. Por conseguinte, e para as crianças, definimos: desenvolver a autonomia moral; conhecer valores, atitudes e normas; desenvolver o espírito crítico relativamente aos valores, atitudes e normas; e mobilizar os conhecimentos sobre os valores a novas situações – problemas.

Posto isso, é importante mencionar que ao longo deste percurso na educação pré-escolar, a estagiária não sentiu grandes dificuldades em trabalhar com estas crianças a temática dos valores, em virtude de estas já se encontrarem bastante estimuladas para a vertente axiológica, não só pela questão de a própria educadora cooperante fomentar estas ideias, como também pela questão da organização do próprio método que ela utilizava, ao implicar organização da sala e da rotina, o que se repercute na formação das mesmas.

É pertinente mencionar que se notou uma grande capacidade de reflexão por parte destas crianças, pois algumas destas (já se encontravam no seu último ano de educação pré-escolar) já trabalhavam com esta educadora há alguns anos, estando muito despertadas para esta temática, ou seja, notava-se que as crianças mais velhas já tomavam certas decisões sabendo porque o faziam, pesando os prós e contras à sua maneira, e percebendo que também importa o seu pensamento, isto é, a forma como chegaram a determinada decisão, mostrando-se pessoas autónomas e ativas no seu quotidiano.

Além dos aspetos supramencionados, para este facto foi também importante a experiência de vida da estagiária, pois em virtude de esta já ter trabalhado o modelo de ensino do Movimento da Escola Moderna, aquando da sua profissão como ajudante de educação, fez com que já tivesse uma noção do trabalho nele desenvolvido, tendo a capacidade de se envolver rapidamente na rotina da sala, o que ajudou, conseqüentemente, no desenvolvimento das estratégias e das atividades.

Outro ponto relevante para esta reflexão foi o facto de se ter trabalhado os valores de uma forma transversal, tentando passar por todas as áreas de conteúdo em cada atividade orientada para esta temática.

## 4.2 – 1º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do período de estágio anteriormente referido, no decorrer da Prática Educativa Supervisionada II, correspondente ao estágio numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico, também se realizaram diversas atividades com o intuito de educar para valores. Em seguida, iremos fazer uma exposição mais pormenorizada das atividades que foram realizadas com este fim.

Desta forma, passamos a descrever a primeira atividade concretizada, no momento letivo de Estudo do Meio, que se baseou no “Jogo da Teia da Amizade”. Este jogo serviu como forma de apresentação, e como se tratava de um primeiro ano e de um início de ano letivo, pois embora algumas crianças tivessem frequentado a mesma instituição durante o ensino da educação pré-escolar, outras vinham de instituições diferentes, não se conhecendo uns aos outros. Esta era a primeira intervenção da estagiária, posteriormente à observação do grupo de crianças em questão, razão pela qual, julgámos fazer todo o sentido realizar esta atividade, uma vez que consistiria em mais uma achega tanto para os alunos como para a estagiária se conhecerem melhor.

Assim sendo, os alunos, dispostos em círculo, foram passando um novelo de lã de mão em mão e quando este chegou à mão da primeira criança que tinha dado início ao jogo esta enviou-o, aleatoriamente, para um dos colegas e assim sucessivamente, até se formar uma “teia”. À medida que se ia passando o novelo de lã, as crianças iam falando sobre si, relativamente à sua identidade e às suas preferências, nomeadamente, fruta e brincadeira. Cada criança deveria memorizar qual a preferência do colega, para posterior preenchimento de uma ficha de trabalho da respetiva área de conteúdo. Com este jogo pretendíamos, num primeiro momento, que as crianças clarificassem a ideia de que muitas vezes nos encontramos rodeados de pessoas e não sabemos nada sobre as mesmas. Este jogo é muito rico em valores, mostrando que devemos dar atenção ao próximo, pois embora seja algo tão simples como saber o seu nome ou gostos, acabamos por ter a preocupação de estarmos mais atentos aos nossos amigos, trabalhando aqui valores como a amizade, a identidade, a autoestima, a partilha e o respeito pelo próximo (área curricular não disciplinar de Cidadania). Apesar de ter sido um momento lúdico, também concluímos que só funciona com a participação de todos, pois se um aluno deixar cair o fio de lã a teia desmancha-se, o que nos ajuda também a

clarificar a importância de cada ser humano, mostrando que a cooperação é fundamental.

Com o apoio deste jogo trabalhamos a área de conteúdo do Estudo do Meio, pois estávamos a trabalhar a identidade das crianças, os seus gostos e as suas preferências.

Aproveitando ainda o fruto preferido de cada criança, no momento letivo da área da Matemática elaborámos um pictograma. Neste, encontrava-se o desenho dos frutos que as crianças tinham elegido como preferido e cada criança recortou a imagem de uma menina ou de um menino (trabalhando também a área das Expressões) caso fosse o seu sexo e colava no cartaz à frente do seu fruto predileto, para que estatisticamente se percebesse qual era o fruto mais elegido como favorito pela turma. Desta forma, conseguiu-se realizar um trabalho de forma integrada, pois foi possível explorar os resultados deste jogo em várias áreas curriculares.

Enquanto realizaram o jogo, as crianças não se aperceberam de toda a envolvência que poderia existir em torno deste, pois apenas estavam interessadas em atirar o novelo de lã. No entanto, após o final do jogo e através da sua exploração, algumas crianças compreenderam (devido ao seu percurso escolar até então, pois tinham sido muito estimulados para a reflexão) a importância de conhecermos os nossos amigos, para podermos ajudá-los também quando necessário. Neste seguimento, anotámos que algumas das crianças mencionaram, por exemplo, que “é importante sabermos os gostos dos nossos amigos, para quando eles estão tristes sabermos o que lhes devemos dar”.

Noutra atividade explorou-se o poema “Pão por Deus” (anexo 3), do livro “Canta o Galo Gordo, Poemas e Canções para todo o Ano” (de Inês Pupo e Gonçalo Pratas). Este poema surge com o intuito de trabalhar a festividade do Pão por Deus.

Esta atividade surge na semana anterior ao referido dia, pois já muitos alunos falavam sobre a questão de irem pedir pão por deus e que iriam receber doces. Assim sendo, após leitura do poema, realizou-se a sua devida exploração, com base num diálogo, pois tendo por base a metodologia socrática do diálogo entendemos que esta seria a melhor forma de promover a clarificação de conceitos e dos valores das crianças. Através deste trecho literário, foi-nos possível transmitir às crianças que esta festividade não se cinge apenas a entregar doces e chocolates, mas sim fazê-las perceber a importância de valores como: amor, partilha, solidariedade e amizade (trabalhando assim questões de Cidadania); e também compreender a importância das nossas tradições.

A exploração deste poema foi realizada na área da Língua Portuguesa, tendo sido pedido aos alunos que escrevessem, como sabiam, o que tinham retido sobre o dia do Pão por Deus. Algumas crianças andaram à procura na sala da palavra “pão”, outras pediram à estagiária que a escrevesse para copiarem posteriormente, outras ainda fizeram um desenho onde apareciam muitos doces, o que se notou que elas associavam sempre esta festividade à entrega de doces. No entanto, com a nossa reflexão final da atividade, esperamos que as crianças vão clarificando a sua ideia ao longo do seu crescimento.

Através dos trabalhos produzidos pelas crianças, a estagiária percebeu, então, que aquelas ainda não conseguiam ter maturidade suficiente para perceberem a questão da tradição aqui referida, bem como a questão de se dever ter amor pelo próximo no sentido de partilha, vendo esta festividade mais no sentido de estar com amigos, de porta em porta, contando mais com a excitação desse dia.

A atividade seguinte consistiu na exploração da história dos “Dez Amigos”. Esta história já foi referida anteriormente, pois é a mesma que foi trabalhada no âmbito da educação pré-escolar. Assim sendo, para lembrar, esta é uma história que trabalha os valores da inclusão (sem preconceito) e da amizade. Após a devida exploração, este conto serviu como introdução para abordar conceitos matemáticos, mais especificamente, os amigos do dez, realizando mais uma vez um trabalho integrado. Esta história foi visualizada, e explorada, a partir do suporte digital PowerPoint, sendo trabalhada em grande grupo. No seguimento desta atividade, fizemos a contagem de um em um, pelo facto de nesta história se associar sempre mais um amigo (até ao número 10). O objetivo deste trabalho, além da abordagem aos conceitos matemáticos, estava em fazer com que as crianças percebessem o quão importante é serem todos amigos, respeitando-se uns aos outros e não excluindo ninguém.

A atividade que se seguiu, insere-se na área do Estudo do Meio, e baseou-se na exploração da temática da família, ou seja, abordamos os vários conceitos de família na atualidade, para que as crianças conseguissem compreender e aceitar as famílias de cada um. Esta exploração iniciou-se com a observação de um suporte digital de PowerPoint da história “O Livro da Família”, de Todd Parr. De seguida, com base num diálogo, foram explorados os vários conceitos de família que apareciam representados no livro e também com os próprios conceitos que cada criança possuía da sua própria família. Assim sendo, por exemplo, algumas crianças referiram o facto de terem parentes a viver longe, mas percebiam que isso não significava que gostassem menos delas. Além disto,

este livro aborda muito as preferências de cada família, percebendo que todas têm que ser respeitadas perante a sociedade (área curricular não disciplinar de Cidadania).

A estruturação deste livro estava feita de forma a que, em cada página, se apresentasse a ilustração de um tipo de família, com a respetiva frase que a identificava. Assim sendo, numa fase seguinte, este livro foi trabalhado na área da Expressão Plástica, pois foram as crianças que pintaram as imagens que o compunham, construindo assim um livro para a sua biblioteca. Esta foi uma estratégia muito benéfica, uma vez que foram as crianças que construíram o livro e também pelo facto de este ser de muito simples leitura (por se associar diretamente a imagem ao texto), foi uma mais-valia para a introdução de mais elementos textuais na sala, sendo benéfico para aumentar o número de palavras aprendidas (Área da Língua Portuguesa). Importa lembrar que neste modelo de ensino, M.E.M., se trabalha a estratégia interativa de abordagem à leitura e à escrita, fazendo-o pelo reconhecimento global da palavra, sendo assim o primeiro livro que as crianças aprenderam a ler. Logo, quantas mais vezes liam este livro, mais interiorizavam o seu conteúdo, abrindo novos horizontes no sentido de respeitar as diferenças.

Pela exploração deste tema depreendemos a existência de um vasto leque de valores, sendo estes: respeito, tolerância, amizade, solidariedade, partilha, cooperação, responsabilidade, autonomia, amor ao próximo, honestidade, autoestima, compreensão, justiça, lealdade, entre outros...

Por fim, tivemos a oportunidade de receber a visita de um funcionário dos Serviços Municipalizados que sensibilizou as crianças para a importância da separação do lixo (área do Conhecimento do Mundo), como forma introdutória à visita de estudo, que se realizou, posteriormente, à empresa Resiaçores, na qual o mesmo funcionário que se tinha deslocado à escola foi o nosso guia. Toda a visita de estudo foi organizada em conjunto com os alunos, realizando-se uma reunião onde se discutiram assuntos como: regras (área não curricular de Cidadania) a cumprir antes, durante e depois da visita (como por exemplo, questões de segurança pela viagem, o saber que na empresa não podiam tocar em nada, por se tratar de lixo e que não podiam dispersar-se); anotações sobre o que iam vendo (escrevendo como sabiam), em blocos de notas construídos para o efeito; e formas de registar a informação recolhida (fotografia).

Esta saída de campo foi muito produtiva, porque as crianças retiraram muitas notas (área da Língua Portuguesa), sendo de salientar o caso de um aluno que, durante a visita perguntou à estagiária como se escrevia a palavra “de”. Ao chegar à escola, e

analisando os registros, verificámos que ele tinha escrito no seu bloco de notas “de, de, de...”. Este aluno referiu que tinha realizado muitas anotações, ao que um colega replicou, dizendo que apenas tinha registado a palavra “de”. Assim sendo, este aluno fez logo questão de esclarecer os colegas, explicando que significava “de pneu, de vidro, de latas...”, mostrando que tinha retido que as pessoas faziam muito lixo.

Dando continuidade a esta ideia, falámos muito sobre o que se tinha observado, fazendo uma reflexão global, pois as crianças ficaram muito sensibilizadas com o exagero de lixo que produzimos.

Posteriormente, elaborámos um cartaz e uma carta que enviámos para uns colegas de outra escola, como forma de intercâmbio, com o intuito de motivar a escrita e a correspondência (carta), visto serem hábitos que se têm vindo a perder na sociedade atual, e também para os alertar, passando os conhecimentos que tínhamos aprendido, sensibilizando-os a produzirem menos lixo nas suas casas, porque as crianças são um forte meio de comunicação, pois transmitem o que aprendem a quem os rodeia, sejam familiares, amigos ou outros.



Figura 20: Explicação sobre a produção de lixo



Figura 21: Lixo compactado



Figura 22: Anotações retiradas pelos alunos

#### **4.2.1. Reflexão global das atividades realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Após fazer a descrição das atividades realizadas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, pensamos ser pertinente fazer uma análise, de uma forma mais global, das mesmas. Assim sendo, com a execução destes trabalhos conseguimos ir atingindo os objetivos a que nos tínhamos proposto aquando do início deste Relatório de Estágio, pois conseguimos fazer com que as crianças fossem abrindo um pouco mais as suas mentes para esta temática. É verdade que umas crianças o demonstraram mais do que outras também devido à sua experiência transata do anterior nível de ensino, ou seja, do decorrer da sua educação pré-escolar.

Como a dimensão axiológica representa uma constante (re)construção de valores, os objetivos não são apenas avaliados numa única atividade, mas sim no decorrer de todo o estágio. Desta forma, pretendíamos promover a autonomia moral das crianças, a sua capacidade de reflexão sobre problemas do seu dia-a-dia, o seu conhecimento sobre valores em si, e também que fossem capazes de desenvolver o seu espírito crítico. Para isto, foi muito benéfico este trabalho ter sido desenvolvido no âmbito do Movimento da Escola Moderna, M.E.M., pois este modelo de ensino, por si só, já pressupõe uma grande estrutura de estratégias que orientam a organização mental das crianças, não só cognitivamente, mas também axiologicamente.

Foi possível verificar que, no início do estágio, esta era uma turma um tanto heterogénea a nível de regras de comportamento; no entanto, com o passar do tempo e com as atividades realizadas pela estagiária, em conjunto com as da própria organização do modelo, no final do estágio já era visível uma grande melhoria a nível comportamental nestas crianças, no sentido em que estas conseguiam estar mais concentradas na sala de aula, sem dispersarem tanto como no início. Outro exemplo, prende-se com a altura em que esta turma se dirigia ao pavilhão gimnodesportivo, pois normalmente faziam-no de uma forma apressada, pela excitação de ser uma aula de Educação Físico-Motora; no entanto, com o passar do tempo, esta turma passou a encaminhar-se para o pavilhão de uma forma mais calma, pois perceberam que tinham um colega com certas limitações motoras e preferiam acompanhá-lo, demonstrando respeito e amor pelo próximo.

Outro facto em que se notou uma melhoria no decorrer da Prática Educativa Supervisionada II, foi no preenchimento do P.I.T., pois no início as crianças que nunca tinham trabalhado com este tipo de instrumento (no jardim-de-infância) tinham a

tendência de planificar um grande número de atividades para o tempo que tinham para realizá-las, não tendo a capacidade de gerir o seu tempo de uma forma realista. Por outro lado, as crianças que já estavam familiarizadas com esta ferramenta de trabalho, já conseguiam ter uma noção muito melhor de quantas atividades iriam conseguir executar.

À medida que o semestre ia avançando, as crianças foram-se tornando mais autónomas e responsáveis, o que permitiu ir alterando algumas rotinas, por exemplo, criando mais um Tempo de Estudo Autónomo (além do que estava estipulado inicialmente), o tempo definido para a abordagem de conteúdos do Estudo do Meio passou a ser definido pela metodologia por projeto, o que levava as crianças a realizarem projetos sobre temas que lhes interessassem, e como procediam à escolha do tema, à recolha e seleção de informação, entre outras tarefas, também desenvolvia nestas uma maior autonomia e um maior grau de responsabilidade na realização do seu trabalho, o que se reflete na sua vida futura.

Quanto à Reunião de Conselho (que acontece todas as sextas-feiras à tarde, como já foi referido aquando da caracterização da sala deste nível de ensino), também se notou uma grande evolução nos pensamentos das crianças, ao nível da argumentação, ao debaterem os problemas expostos no Diário de Turma.

Relativamente ao Diário de Turma, no final do estágio verificou-se, felizmente, uma diminuição de registos na coluna do “Não Gostei”, o que só demonstrou que estas crianças estavam a interagir muito melhor umas com as outras e a evoluir, no sentido de resolverem alguns dos problemas do seu quotidiano entre si, sem terem que recorrer ao Diário de Turma ou a terceiros.



Figura 23: Leitura do Diário de Turma

Esta Reunião de Conselho é um momento muito rico relativamente à sua dimensão axiológica, pois através deste conseguem-se trabalhar muitos valores, tais como: autonomia, responsabilidade, liberdade (de expressão), justiça, não-violência, cooperação, respeito, amizade, autoestima e participação. Este momento também é muito importante no sentido de as crianças irem, ao longo do tempo, tendo uma noção de se autoavaliarem, percebendo porque erraram e compreendendo que se aprende com os erros. Era também neste momento que estas crianças definiam as suas tarefas (distribuir o leite, apagar o quadro branco, fazer as presenças, entre outras) para a semana seguinte, notando-se que, com o passar das semanas, já não era necessário lembrá-las das suas responsabilidades na segunda-feira de manhã, pois estes alunos já tinham a noção que deveriam ser responsáveis pelas mesmas.



Figura 25: Reunião de Conselho Cooperante

## **Reflexão global e Conclusões**

Para iniciarmos as conclusões finais deste Relatório de Estágio, começaremos por citar Medeiros (2010), quando este refere que “não se pode colocar hoje o problema da educação sem uma referência profunda aos valores e aos seus diversos paradigmas” (p. 75). Esta citação fortalece a ideia geral de todo o trabalho, pois mostra o caráter imprescindível da educação para valores, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar, e até antes disso, pois toda a formação do ser humano se inicia no seu meio envolvente, nomeadamente, no seu seio familiar.

Todo este processo de educação para valores deve ser vivenciado, de uma forma natural, sem que se imponham valores às crianças. Os valores devem-lhes ser ensinados através da criação de um espaço educativo que promova o desenvolvimento da consciência moral dos alunos, que lhes favoreça a compreensão, o conhecimento e a experiência dos valores, assim como decidir e gerir discussões e conflitos de forma consciente e fundamentada. Neste sentido, e aproveitando o exemplo da pedagogia do Movimento da Escola Moderna, M.E.M., enquanto organização de espaço, de rotinas, de normas, de momentos onde se estimula a reflexão crítica da criança (tanto na sua autoavaliação, como ao avaliar os colegas, sempre numa perspetiva construtiva), dá-se a promoção do tão desejado desenvolvimento moral das crianças, no sentido de as orientar para a sua autonomia, responsabilidade, sentido de justiça, etc.

Foi seguindo esta linha de ideias que definimos como metas a desenvolver com este Relatório de Estágio os seguintes objetivos: desenvolver a autonomia moral; conhecer valores, atitudes e normas; desenvolver o espírito crítico relativamente aos valores, atitudes e normas; e, mobilizar os conhecimentos sobre os valores a novas situações (problemas).

Relativamente ao primeiro objetivo, pretendíamos que as crianças se tornassem mais autónomas, resolvendo as dificuldades que pudessem surgir no seu dia-a-dia, tanto ao nível cognitivo, como ao nível motor. Desta forma, podemos afirmar que foi possível observar esta autonomia, de uma forma gradual e evolutiva.

Com o segundo objetivo tencionávamos que as crianças conseguissem fazer uma distinção entre valores, atitudes e normas. Assim sendo, a concretização deste objetivo foi visível aquando da elaboração das regras da sala de aula (1º Ciclo do Ensino

Básico), regras estas que formaram uma base sólida à vida em comunidade dentro daquelas quatro paredes.

A concretização do terceiro objetivo, desenvolver o espírito crítico relativamente aos valores, atitudes e normas, foi visível na Reunião do Conselho Cooperante (nas sextas-feiras à tarde). Neste momento, as crianças tinham de argumentar de forma sustentada e justa a perspetiva em que acreditavam.

Por fim, e relativamente ao quarto objetivo, pretendíamos que as crianças fossem capazes de reagir perante situações imprevistas do seu quotidiano, ao serem coerentes consigo mesmas e com aquilo em que acreditam, como por exemplo, durante a análise do Diário de Turma, onde estas tinham a capacidade de argumentar construtivamente perante uma nova situação, utilizando alguns dos valores já interiorizados devido às suas experiências anteriores.

Em suma, e avaliando os objetivos supracitados, podemos concluir que os objetivos definidos para o projeto (promover o desenvolvimento moral dos alunos e favorecer a (re)construção do quadro axiológico das crianças), para estas faixas etárias, foram atingidos, tendo sempre em conta que o processo do desenvolvimento moral é um processo construtivo ao longo de toda a vida, até ao momento em que o indivíduo perece.

Quanto à verificação dos objetivos, e relativamente à observação dos comportamentos dos alunos com quem trabalhámos, podemos referir que foi visível uma melhoria a este nível em ambas as turmas, sendo de destacar que ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico estas alterações de comportamento foram mais notórias, pela positiva. Este facto deveu-se também porque as crianças no âmbito da Educação Pré-Escolar já se encontravam muito estimuladas para estas questões, logo a evolução não foi tão visível como no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se notou evolução principalmente nas crianças que não tinham tido um percurso de jardim-de-infância de rotinas organizadas para a educação para valores.

Importa referir a pertinência da educação para valores ter ocorrido de uma forma integrada, pois, independentemente da área do conteúdo a ser abordada, as crianças estiveram sempre, ainda que de uma forma implícita, a trabalhar valores.

No decorrer dos estágios integrados, a estagiária sentiu algumas dificuldades, sendo estas: o facto de no 1º Ciclo do Ensino Básico não conseguir dar tanta atenção aos alunos na hora do recreio, pois este momento também é muito importante para a educação para valores, porque neste espaço de tempo as crianças esquecem-se, por

vezes, um pouco do que trabalham dentro da sala de aula, sendo mais fácil haver desrespeito para com os colegas. Na educação pré-escolar este acompanhamento era mais fácil, por se tratar de uma escola de dimensão menor e conseqüente reduzido número de alunos. Já na escola onde decorreu o estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, tal não acontecia, não só por ser uma escola maior, e com muitas mais crianças, mas também pelo facto de o espaço do recreio se tornar um pouco confuso, por ser de dimensão um pouco reduzida para o número de crianças em questão.

Outra dificuldade sentida pela estagiária prendia-se com a utilização do diário de bordo, ou seja, esta não o conseguiu utilizar da forma que seria mais esperada registando tudo o que ia achando importante. Assim sendo, esta optou por, retirar algumas notas, num registo mais informal, analisando-as mais pormenorizadamente no final do dia, sendo certo que, desta forma, se perdem alguns registos que pudessem vir a ser importantes.

Ainda registando as dificuldades sentidas, gostaríamos que o tempo de estágio tivesse sido mais prolongado para podermos ter mais tempo de observação da evolução dos comportamentos das crianças, para realmente confirmar se os objetivos tinham sido atingidos, na sua plenitude, não se cingindo apenas àquele semestre.

Após finalizar a descrição das dificuldades sentidas, importa agora fazer referência aos aspetos positivos que surgiram durante estes tempos de estágio.

Assim sendo, é de realçar o facto de termos realizado o estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito de um 1º ano, pois isto permitiu-nos fazer a ponte entre o estágio da Educação Pré-Escolar e o seguinte nível de ensino, no sentido em que se compreendeu o quão importante é preparar uma criança, que está a finalizar o seu percurso no jardim-de-infância, dentro da educação para valores (incluindo também as restantes áreas de conteúdo), não só para a sua vida, mas também para se saber integrar numa nova fase de uma forma salutar, sendo responsável pelas suas escolhas e construindo o seu percurso de uma forma consistente.

Logo, em jeito de conclusão, é fundamental frisar o facto de que a educação para valores é fundamental à vida de qualquer ser humano, devendo esta ser trabalhada desde cedo com as crianças.

## Referências bibliográficas

- Ahmad, F. B. C. (2006). Educação para valores: Uma alternativa para a convivência humana. *Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul*, 58, 1-63;
- Araújo, U. F. (2011). A construção social e psicológica dos valores. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, 71, 1-13;
- Bento, P. T. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 131-153;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Borges, A., Vilela, A., Santos, H., Fonseca, J., Sousa, M., & Valadão, T. (2010). *Referencial da Área de Formação Pessoa e Social e a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania, da Região Autónoma*. Angra do Heroísmo: Direção Regional de Educação e Formação;
- Currículo Regional da Educação Básica (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação;
- Fonseca, J. (2005). Educação e valores, que relação? *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, 107-127;
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstitutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores;
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 983-1011;
- González, P. (1999). *El Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa – Su caracterización en la perspectiva de quienes lo construyeron – La evolución de los conceptos pedagógicos y de formación*. Salamanca: Universidad de Salamanca;
- *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº 46/86 (1986, Outubro 10). D. R. I Série, Nº 273;
- Lessard-Hebért, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget;

- Medeiros, E. O. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor;
- Medeiros, E. O. (2010). Educação Contemporânea: Dilemas e Paradoxos da Indagação de um Sentido. In Carvalho, A. D. (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Porto: Edições Afrontamento;
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa;
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 91-100;
- Ministérios da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Niza, S. (2005). A Escola e o Poder Discriminatório da Escrita. In AAVV. *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Pedro, A. P. (1998). *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia;
- Pereira, P. C. M. S. (1997). Elogio da existência: valores e contra-valores. In Patrício, M. F. (1997). *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 177-182). Porto: Porto Editora;
- Rocha, M. P. C. (2000). A questão cidadania na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, 29 (1), 40-45;
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica;
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, 23 (1), 17-40;

- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores, in Pires, E.L. (Org.), *Ensino Básico em Portugal*. Porto: Asa;
- Outros documentos consultados:
  - Projeto Curricular de Turma da educadora cooperante;
  - Projeto Curricular de Turma da docente cooperante;
  - Projeto Educativo de Escola da EBS Tomás de Borba;
  - Projeto Curricular de Escola da EBS Tomás de Borba.
- Webgrafia:
  - Marchand, H. (2001). A educação dos valores nas escolas – ou “devem as escolas ensinar valores?”, “que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?”, “de que modo fazê-lo?”.  
Acedido em 15 de janeiro de 2015 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>
  - Matos, J. P. C. (2001). Educar para a cidadania.  
Acedido em 2 de fevereiro de 2015 em <http://www.prof2000.pt/users/cfppa/cidadania/curso/cidamatos.pdf>
  - Raasch, L. (1999). A motivação do aluno para a aprendizagem.  
Acedido em 2 de fevereiro de 2015 em [http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf)
  - Reboul, O. (1971). O que é educar?  
Acedido em 22 de fevereiro de 2015 em <http://pt.scribd.com/doc/78891475/Educacao-por-Olivier-Reboul#scribd>
  - Ruiz, M. J. F. (2003). Reflexões sobre a moralidade infantil.  
Acedido em 7 de fevereiro de 2015 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/555Ruiz.PDF>
  - Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste (2013). Dez Amigos.  
Disponível em: [http://webnee.cfaecentro-oeste.pt/wp-content/uploads/2013/12/Dez\\_amigos.pdf](http://webnee.cfaecentro-oeste.pt/wp-content/uploads/2013/12/Dez_amigos.pdf)

# *ANEXOS*

## **Anexo 1**

### **O coelhinho que não era de Páscoa**

Vivinho era um coelhinho Branco, redondinho e muito fofinho.

Todos os dias, Vivinho ia à escola com seus irmãos.

Aprendia a pular, aprendia a correr...

E até aprendia qual a melhor couve para se comer.

Os coelhinhos foram crescendo, até que chegou o dia de escolherem uma profissão.

Os irmãos de Vivinho já tinham resolvido o que queriam ser, um dizia:

- Eu vou ser coelho de Páscoa como meu pai.

O outro repetia:

- Eu vou ser coelho de Páscoa, como o meu avô.

E todos queriam ser coelhos de Páscoa, como o bisavô, como o trisavô, como o tetravô, enfim, como todos os avós.

Só Vivinho não dizia nada!

Os pais perguntavam, os irmãos averiguavam:

- E você Vivinho, e você?

Mas Vivinho só dizia – Bom, eu não sei o que quero ser...Mas sei o que não quero...e não quero ser coelho de Páscoa.

Foi o terror!

O pai do Vivinho espantou-se, a mãe escandalizou-se e desmaiou:

- OOOOOHHHHH!!!

Vivinho arranjou uma porção de amigos:

O beija-flor Florindo, Julieta a borboleta, e a abelha Melinda.

Os seus irmãos questionavam-se:

- Onde é que já se viu um coelho a brincar com uma abelha?

Os pais do Vivinho andavam muito aborrecidos com a situação:

- Um coelho tem que ter uma profissão.

Onde é que nós vamos parar com esta vadiação?

Mas Vivinho tentava tranquilizá-los:

- Não se preocupem, estou aprendendo uma ótima profissão.

Então, os seus pais pensaram: “Só se ele está aprendendo a voar, ou então só se ele está aprendendo a zumbir!...”

Vivinho sorria e saía, pulava, saltava para se ir encontrar com seus os amigos. E o tempo foi passando.

Até que chegou a Páscoa.

O Papá e a Mamã Coelho foram comprar os ovos para distribuir.

Mas as fábricas tinham muitas encomendas.

Não tinham mais ovinhos para vender.

Em todo lugar a resposta era a mesma:

- Está tudo vendido. Não temos mais ovos...

O casal Coelho foi a tudo o que era fabrica da floresta.

Do Sr. Antão, do Sr. João, do Sr. Simão, do Sr. Veloso, do Sr. Matoso, do Sr. Cardoso, do Sr. Tônio, do Sr. Petrônio, Sr. Sinfrônio.

Mas a resposta era sempre a mesma:

- Está tudo vendido Sr. Coelho, tudo vendido...

Os dois coelhos voltaram para casa muito desanimados, a mãe coelho dizia:

- Ora essa. Isto nunca aconteceu!...

O pai coelho muito preocupado respondia-lhe:

- Não podemos desapontar as crianças...

E a mãe coelho concluía:

- Mas nós já fomos a todas as fábricas. Não há solução!

Os irmãos do coelhinho estavam muito tristes, e queixavam-se:

- É a nossa primeira distribuição... Ai que tristeza no coração!...

Nesse momento Vivinho e Melinda chegaram a casa dos coelhinhos e ao ouvirem esta conversa perguntaram:

- Por que é que nós, não fazemos os ovos?

E todos os coelhos responderam:

- É porque nós não sabemos. Os coelhos da Páscoa só sabem distribuí-los, não sabem fazê-los!

- Pois eu sei – disse Vivinho - Eu sei.

- Será que ele sabe? – Disse o Pai.

- Ele disse que sabe – disseram os irmãos.

- Ele sabe, ele sabe – disse a mãe.

- E como é que aprendeste? – Perguntaram todos, e Vivinho respondeu:  
- Com meus amigos. Eu não disse que estava a aprender uma profissão?  
Pois eu aprendi a tirar o pólen das flores com a Julieta e o Florindo e a fazer tudo o que é doce com a Melinda que é a maior doceira do mundo.  
A casa da família Coelho virou uma verdadeira fábrica.  
Todos ajudaram: O Papá Coelho, a Mamã Coelha e os coelhinhos...  
e claro, os amiguinhos também: Florindo o beija-flor, a borboleta Julieta e a abelha Melinda, a maior doceira do mundo.  
E quem é que comandava todo o trabalho? Claro, só poderia ser o Vivinho!  
E quando a Páscoa chegou, estavam todos preparados.  
As cestas de ovos estavam prontas.  
Os pais do Vivinho estavam contentes.  
A mãe do vivinho dizia:  
- Agora, o nosso filho já tem uma profissão.  
E o pai do Vivinho confirmava dizendo:  
- Cada um deve seguir a sua vocação...

(Autora: Ruth Rocha)

## **Anexo 2**

### **“Dez amigos”**

Uma tartaruga foi passear:

Encontrou um ratinho.

E agora? Já são dois.

Dois amigos foram passear:

Encontraram um peixe.

E agora? Já são três.

Três amigos foram passear:

Encontraram um pato.

E agora? Já são quatro.

Quatro amigos foram passear:

Encontraram um índio.

E agora? Já são cinco.

Cinco amigos foram passear:

Encontraram um rei.

E agora? Já são seis.

Seis amigos foram passear:

E encontraram um velhote.

E agora? Já são sete.

Sete amigos foram passear:

Encontraram um urso.

E agora? Já são oito.

Oito amigos foram passear:

Encontraram o Tito.

E agora? Já são nove.

Nove amigos foram passear:

Encontraram uma centopeia.

E agora? Já são dez.

Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste (2013). *Dez Amigos*.

Disponível em: [http://webnee.cfaecentro-oeste.pt/wp-content/uploads/2013/12/Dez\\_amigos.pdf](http://webnee.cfaecentro-oeste.pt/wp-content/uploads/2013/12/Dez_amigos.pdf)

## **Anexo 3**

### **Pão por Deus**

Pão por Deus,

Ou um bolinho,

P´ra levar neste saquinho.

Bolinhos

Ou bolinhos,

P´ra levarmos aos avós.

Se nos der

Algum bolinho,

É porque é um bom vizinho.

Se não der

Mesmo nadinha,

Cheira mal nesta cozinha!

Não é preciso dar muito,

O que conta é a intenção!

Pão por Deus, é hoje o dia...

Abra a casa e o coração!