

A Cidadania como Projeto Educacional Integrado na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Helena Margarida Costa Oliveira Alves

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



A Cidadania como Projeto Educacional Integrado na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

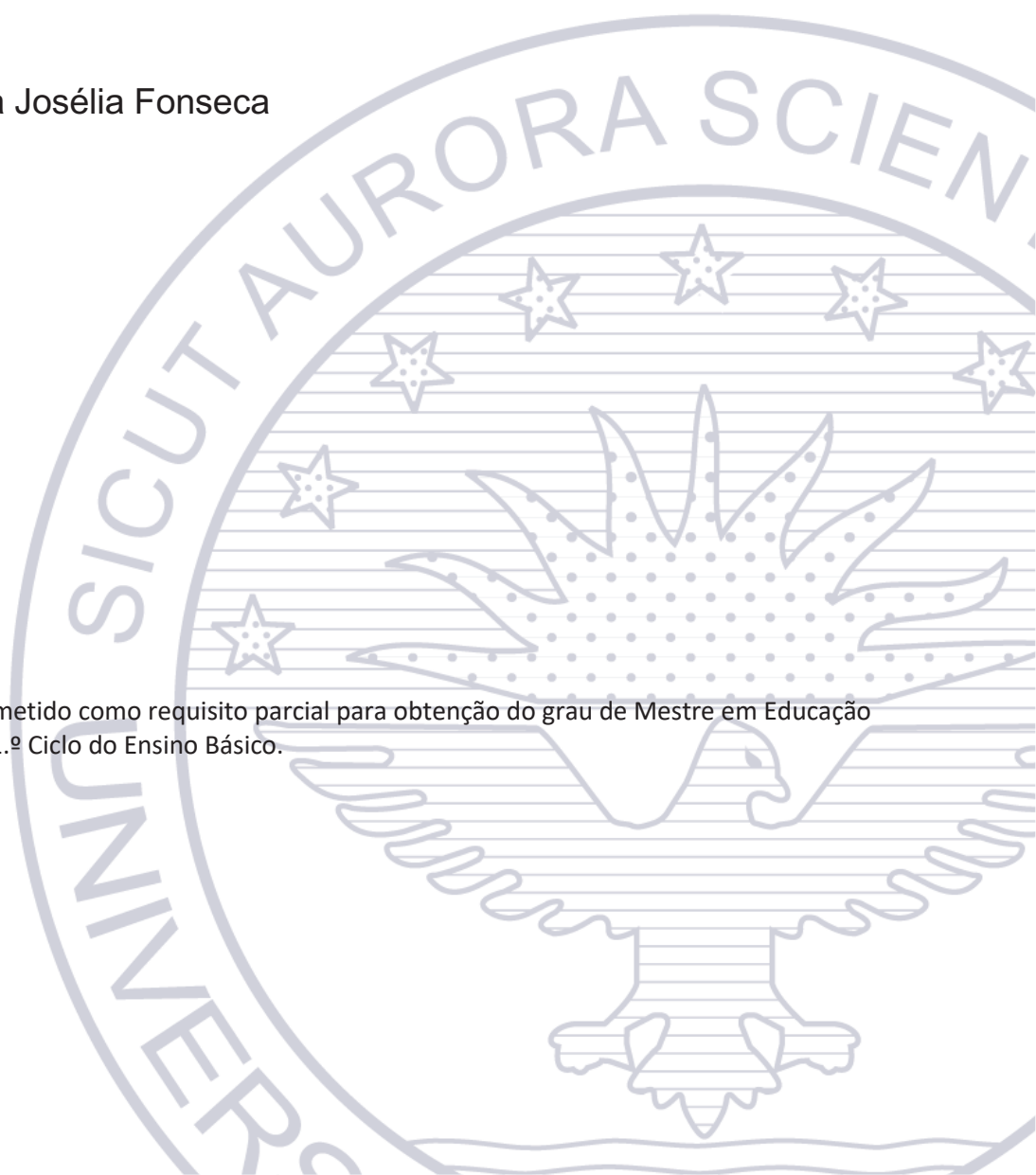
Relatório de Estágio

Helena Margarida Costa Oliveira Alves

Orientadora

Professora Doutora Josélia Fonseca

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



AGRADECIMENTOS

Após um longo percurso, e, chegada ao fim deste processo de formação, quero agradecer a quem me acompanhou e me apoiou ao longo desta caminhada.

Agradeço, em primeiro lugar à minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai e à minha madrinha, pois sem eles nada disto teria sido possível. Um profundo agradecimento pelo apoio nas minhas decisões, pela compreensão, pelo carinho e amor incondicional e, sobretudo, pela educação e valores que me transmitiram.

Aos meus irmãos e cunhados, pelo carinho, motivação, compreensão e apoio durante esta difícil caminhada e por nunca me terem deixado desistir.

Ao meu marido, por todo o apoio, compreensão, tolerância, carinho, amizade, companheirismo, paciência, apoio, incentivo e amor durante todo este tempo, pois sempre me encorajou e incentivou a lutar pela concretização deste sonho.

À minha orientadora de relatório de estágio, Professora Doutora Josélia Fonseca, pela disponibilidade, pelas palavras incentivadoras e por toda a orientação.

À minha orientadora da universidade, Professora Doutora Raquel Dinis, e aos docentes cooperantes dos estágios, obrigada pela orientação e por me terem ensinado a ensinar.

À Catarina Marques pela amizade acolhedora e por me ter dado sempre motivação neste percurso.

Aos meus restantes amigos, que sabem que são importantes para mim, que estiveram comigo nos bons e nos maus momentos e sempre me consolaram com as suas palavras doces de incentivo.

A Deus, por estar sempre do meu lado e nunca me ter abandonado.

A todos vós, muito obrigada!

RESUMO

No presente Relatório de Estágio, intitulado “*A Cidadania como Projeto Educacional Integrado na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*”, proceder-se-á à análise e à reflexão, fundamentadas com autores da especialidade, das Práticas Educativas e Pedagógicas desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II.

No decorrer deste relatório, contemplaremos diversos aspetos que consubstanciam o processo de formação do cidadão, isto é, este trabalho assume uma interligação entre a fundamentação teórica do que é ser cidadão, de como educar para este efeito, e as práticas pedagógicas que devem ser assumidas. Num sentido dinâmico, neste relatório, pretendemos desenvolver temas como a educação, questões de Cidadania e Formação Pessoal e Social, bem como a sua transversalidade no currículo. O domínio/área da Cidadania e Formação Cívica é um tema do nosso interesse pessoal, pois acreditamos que uma educação que exercita a cidadania é, de facto, uma educação integral que valoriza não só os saberes e os conhecimentos, mas também um processo de transformação e reconstrução de atitudes e valores, com vista à formação de crianças ativas, responsáveis, mediadoras na sociedade e com mais solidariedade para com o próximo.

Consideramos essencial mobilizar, desde cedo, atitudes e valores nos alunos, preparando-os para viver em sociedade de forma harmoniosa. Julgamos, de igual modo, relevante evidenciar a importância da integração curricular para o desenvolvimento das crianças nesta área em estudo. Serão, ainda, objeto de análise, neste relatório, registos dos testemunhos de docentes face a questões de educação para a cidadania e a sua integração nas restantes áreas do saber.

Servindo este propósito, o relatório contém uma primeira parte teórica na qual é explorada a educação para a cidadania e a integração curricular. Num momento posterior, a caracterização dos contextos em que decorreram os estágios, fazendo-se, depois, acompanhar por uma componente investigativa acerca das perceções dos docentes sobre questões de educação para a cidadania e integração curricular. De seguida, é apresentada a descrição reflexiva sobre as atividades implementadas, com destaque para aquelas que envolveram a cidadania de uma forma integrada. Por fim, segue-se uma reflexão global sobre todo o trabalho desenvolvido na qual defendemos que a prática de integração é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças e/ou dos alunos.

Palavras-chave: Educação, Cidadania, Integração Curricular.

ABSTRACT

The present Internship Report, entitled “Citizenship as an Educational Project Integrated in Preschool Education and First Stage of Basic Education”, studies the analysis and reflection, based on specialty authors, of the Educational and Pedagogical Practices developed in both Pedagogical Internships I and II.

Throughout this report, the citizen training process will be analysed and reflected upon several theories, in other words, this work establishes a link between the substantiation of theoretical citizen manners and how to educate using the Pedagogical practices assumed in this study. Through a dynamic approach, in this report we intend to explore subjects such as education, citizenry issues, personal and social education, as well as their versatility in the curriculum. The subject of citizenship and civil education is a topic of personal interest, as we believe that an education that encompasses citizenship is, indeed, an integrated education that values not only knowledge, but likewise the process of transformation and reconstruction of behaviours and values with the purpose of educating active and responsible children/students, mediators in society and with more solidarity towards others.

We believe that it is crucial to mobilize and instigate behaviours and values in children from an early age to prepare them to live harmoniously in society. Likewise, we trust that it is relevant to demonstrate the importance of curricular integration for the development of children/students in this field of study. Furthermore, in this report, epistemological records of teachers' testimonies regarding the subject of education citizenship and its integration into other areas of knowledge will also be analysed.

To serve this purpose, the report comprehends a theoretical first part in which citizenship education and curricular integration is discussed. Then, the characterization of the contexts in which the internships took place is presented, followed by a research component regarding teachers' perceptions about the subjects of citizenship education and curricular integration. Subsequently, a reflective explanation of the activities implemented is presented, with emphasis on those that involved citizenship in an integrated way. Finally, a general reflection about the work developed is presented where we conclude that the curricular integration practices add value do the children/student development.

Keywords: Education, Citizenship, Curricular Integration.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Concepções de Educação e de Cidadania.....	4
1.1. Educação e cidadania, que interação?.....	4
1.2. Educação para a cidadania – conceitos e perspectivas	11
Capítulo II – A Cidadania Integrada no Currículo	17
2.1. Integração curricular – conceitos e perspectivas	17
2.2. Princípios e Finalidades Curriculares da Educação para a Cidadania na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
Capítulo III – <i>Design</i> Metodológico do Projeto	37
3.1. Objetivos	37
3.1.1. Objetivos de projeto	37
3.1.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças e/ou dos alunos	38
3.2. Metodologias	38
Capítulo IV – Perspetivas e vozes dos Profissionais da Educação	40
4.1. Participantes no estudo	40
4.2. Entrevistas.....	41
4.3. Análise e discussão dos dados	41
Capítulo V – Caracterização dos Contextos Escolares em que ocorreram os Estágios.....	49
5.1. Educação Pré-Escolar	49
5.1.1. Meio	50
5.1.2. Escola	51
5.1.3. Sala.....	52
5.1.4. Grupo de crianças.....	53
5.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	57
5.2.1. Meio	57
5.2.2. Escola	58
5.2.3. Sala.....	60
5.2.4. Grupo de alunos	61
Capítulo VI – O Estágio como Contexto de Aprendizagem/Vivência da Cidadania	63

6.1. Refletir sobre a ação pedagógica de Integração da Educação para a Cidadania – Educação Pré-Escolar	63
6.1.2. A mercearia.....	67
6.1.3. Reconhecimento das suas características físicas.....	73
6.2. Refletir sobre a ação pedagógica de Integração da Educação para a Cidadania – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	79
6.2.1. O Diário de Turma	84
6.2.2. A loja da Matemática	88
Trilhando conclusões.....	93
Referências bibliográficas.....	97
Anexos.....	102

Índice de Figuras

Figura 1 - Integração Curricular	18
Figura 2 - Dimensões da Integração Curricular	21
Figura 3 - Cenário de Integração	22
Figura 4 - Temas transversais transcurriculares específicos da realidade nacional	32
Figura 5 - Planta da sala de aula	53
Figura 6 - Planta da sala de aula	60
Figura 7 - Atividades sobre o corpo humano	66
Figura 8 - Registos fotográficos da “Mercearia”	73
Figura 9 - Registos fotográficos do “Reconhecimento das suas características físicas”	78
Figura 10 - Atividades sobre capacidade e volume	83
Figura 11 - Registos fotográficos do “Diário de Turma”	87
Figura 12 - Registos fotográficos da “Loja da Matemática”	91

Índice de Quadros

Quadro 1 - Unidades temáticas	42
Quadro 2 - Atividades de integração da cidadania desenvolvidas em contexto de estágio.....	65
Quadro 3 - Atividades de integração da cidadania desenvolvidas em contexto de estágio.....	82

Índice de Siglas

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

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EP I – Estágio Pedagógico I

EP II – Estágio Pedagógico II

DGE – Direção Geral da Educação

CREB - Currículo Regional para a Educação Básica

RAA - Região Autónoma dos Açores

Anexos

Anexo A – Registo fotográfico de algumas atividades que promoveram uma cidadania integrada – EP I

Anexo B – Registo fotográfico de algumas atividades que promoveram uma cidadania integrada – EP II

Anexo C – Guião das entrevistas aos profissionais de educação

Anexo D – Integração das entrevistas de cada docente

Introdução

O presente relatório foi proposto pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, no seu programa de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o qual exige aos mestrandos a realização de um Estágio para aplicação de práticas pedagógicas, tendo como base um tema de investigação à nossa escolha. Uma vez concluído o Estágio, é desenvolvido um Relatório de Estágio onde são descritas e desenvolvidas as práticas pedagógicas aplicadas. Deste modo, o presente Relatório de Estágio é apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre, que habilita para a docência na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento representa, pois, o culminar de todo o trabalho realizado no âmbito das Práticas Pedagógicas desenvolvidas nos já aludidos níveis de ensino, orientando a formação das crianças e/ ou dos alunos para a prática da cidadania, numa perspetiva integrada, estimulando-as para um pensamento participativo e crítico, de modo a que se tornassem cidadãos ativos, responsáveis e intervenientes na Comunidade Educativa e preparados para uma sociedade em constante mutação.

A educação escolar é uma temática muito importante no crescimento de qualquer criança. É na escola que a criança aprende não só literatura, matemática e ciências, mas também um conjunto de valores que lhes servirão no seu dia a dia para crescerem como pessoas e profissionais. Cada vez mais este é um tema de discussão social e política, que tem implicações diretas no envolvimento das crianças com a escola e com a sociedade.

O tema *A Cidadania como Projeto Educacional Integrado na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* foi alvo de ponderação e escolhido tendo em conta várias razões. Por um lado, o domínio/ ou a área da Cidadania e Formação Cívica é um tema do nosso interesse pessoal. Por outro lado, os documentos curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2012, 2013) foram determinantes, uma vez que concedem destaque à área de Formação Pessoal e Social, a qual desempenha um papel importante no currículo educacional através da sua transversalidade e integração nas diversas áreas.

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, insere-se em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância, uma vez que as:

Crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida, ao longo da vida, e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37)

Os programas curriculares do 1º Ciclo também valorizam a educação para a cidadania de uma forma integrada, visto que:

A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. (Direção-Geral da Educação – linhas orientadoras 2013, p. 5)

Deste modo, tendo consciência da importância que esta área acarreta tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, o objetivo geral deste trabalho consiste na realização de uma reflexão, cientificamente sustentada, sobre o processo de estágio e visa, ainda, o aprofundamento da temática em análise neste relatório, que é educar para a cidadania de uma forma integrada.

No que concerne aos objetivos propostos no projeto deste relatório, todos eles têm como propósito desenvolver uma educação para a cidadania, nas suas várias vertentes, através da implementação de práticas de cidadania inerentes a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à estrutura do relatório, o mesmo encontra-se organizado em diferentes capítulos, que dialogam e se articulam entre si, dando uma coerência lógica a todo o trabalho desenvolvido.

No primeiro capítulo, “*Conceções de Educação e de Cidadania*”, tal como o nome indica, examinam-se e refletem-se, de acordo com a bibliografia da especialidade, questões sobre a educação e a cidadania e bem assim a relação entre ambas.

O segundo capítulo, “*A Cidadania Integrada no Currículo*”, aprofunda e explora, com base na bibliografia da especialidade, a temática da gestão curricular da cidadania, nomeadamente a integração curricular, bem como nele se constrói uma

análise sobre os programas educativos dos níveis de ensino a que se reporta este Relatório, na sua complexidade e abrangência.

O terceiro capítulo, “*Design Metodológico do Projeto*”, apresenta os objetivos estabelecidos para o desenrolar das nossas práticas, assim como a metodologia utilizada para a investigação.

No quarto capítulo do nosso relatório, “*Perspetivas e Vozes dos Profissionais da Educação*”, a atenção recai no elemento empírico do nosso trabalho, onde se procede à apresentação e à análise dos registos colhidos face às questões de educação para a cidadania e integração curricular. Esta vertente empírica tem como objetivo complementar e enriquecer as nossas práticas, porque partimos destas conceções dos educadores/professores, para uma reflexão sobre como devia decorrer o processo educacional de cidadania, procurando inovar neste domínio.

O quinto capítulo, “*Caracterização dos Contextos Escolares do Estágio Pedagógico I e II*”, comporta a caracterização dos contextos escolares em que ocorreram os dois momentos de estágio.

O sexto e último capítulo, “*O Estágio como Contexto de Aprendizagem/Vivência da Cidadania*”, tem como objetivo produzir uma descrição geral das atividades planificadas de acordo com a nossa temática, como também será feita uma análise mais profunda de duas atividades, quer da Educação Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo, será explicitado de que forma a cidadania e a integração curricular estiveram implícitas nas práticas pedagógicas e de que forma estas metodologias promoveram a Formação Pessoal e Social e a Cidadania.

O nosso relatório termina com algumas considerações finais, nas quais evidenciamos as vantagens das práticas integradas de educação para a cidadania, bem como procedemos a uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido, a que adicionamos uma apresentação das referências bibliográficas que sustentaram todo este trabalho.

Capítulo I – Concepções de Educação e de Cidadania

O primeiro capítulo é fulcral para o nosso trabalho, pois é a partir dele que iremos aprofundar a temática da Educação para a Cidadania na sua complexidade e abrangência. Assim sendo, refletimos sobre questões de educação e cidadania e a sua interação, bem como procuramos compreender quais as implicações da educação para a cidadania no contexto educativo.

1.1. Educação e cidadania, que interação?

A cidadania e a educação são conceitos que têm, desde a sua origem histórica, uma relação intrínseca e conatural, pois toda a educação visa a formação cidadã dos indivíduos e a cidadania (re)constrói-se na e pela educação. Atendendo à relação ancestral que existe entre educação e cidadania, importa definir ambos os conceitos, tanto na sua evolução concetual como na sua dimensão histórica.

Educar deriva etimologicamente de dois conceitos latinos: *ducere* e *e-ducere*. *Ducere* significa “nutrir para deixar crescer”. Este vocábulo remete-nos para o ato de criação, tal como se pode verificar na explanação de Oliver Reboul (citado por Fonseca, 2011 p. 14), o qual considera ser um processo espontâneo desenvolvido pela família tendo em vista “garantir os requisitos mínimos de sobrevivência física, psicoafectiva e social da criança”. O termo *e-ducere* significa um lugar para o qual se caminha, ou seja, um ato de mudança no desenvolvimento do cidadão que pretende potenciar as suas capacidades intelectuais, físicas e afectivas. Repare-se que ambos dão sentido à palavra “educar” como uma preocupação e como uma necessidade de crescimento e de desenvolvimento do indivíduo para que este alcance a perfeição.

Assim, podemos afirmar que à educação está indubitavelmente associada uma dimensão antropológica, que se evidencia desde a Antiguidade grega.

A educação é valorizada pelos povos desde a Antiguidade, merecendo particular referência o povo grego que fez nascer as primeiras teorias educacionais. Nas palavras de Fonseca (2011), na Grécia Antiga, Protágoras concebia a educação como um meio de ensinar leis, opiniões e atitudes, ou seja, considerava que as virtudes podiam ser ensinadas. O mesmo criou o “processo de endoutrinação”, isto é, um conceito de

educação que diz respeito à imposição de valores, atitudes e normas morais, dando maior ênfase a uma educação fiel às concepções e às normas transmitidas. Numa perspectiva oposta a Protágoras, Sócrates define a educação sob um ponto de vista humanista e desenvolvimental, concebendo-a como “o meio que promove o aperfeiçoamento do homem”, “no sentido de [lhe] permitir (...) o conhecimento dos princípios universais como a “Verdade”, o “Bem”, o “Justo”, que estão na base das normas e das leis da *polis*” (p. 20).

Na verdade, podemos com legitimidade afirmar que o processo educativo grego tem na sua base a preocupação em promover o desenvolvimento do homem como cidadão.

Efetivamente, o conceito de cidadania tem o seu berço na Grécia Antiga, estando associada ao conceito de democracia e sendo entendida como a participação dos indivíduos na vida da *polis*, tendo em vista o bem comum de todos os habitantes da cidade-Estado.

Repare-se que o contexto grego do século V a. C., berço do conceito de cidadania, encontra-se ligado ao sentido de participação social, embora de forma restritiva, pois só os cidadãos gregos podiam participar na vida da *polis*; escravos, mulheres e crianças estavam excluídos desta participação. Praia (1990, citado por Marques 2015, p. 29) refere que:

a concepção grega de cidadania fazia a distinção entre cidadão e o súbdito, considerando-os desiguais e dando primazia ao cidadão-homem, reservando à cidadania direitos como o da participação na vida da cidade, a possibilidade de ser eleito para cargos públicos (...).

Subscrevendo Fonseca (2011), a cidadania na Grécia Antiga adotava uma dimensão sociopolítica, caracterizada pela deliberação e participação do homem grego adulto sobre os assuntos da vida comunitária da *polis*. De forma sucinta, o processo educativo tinha como objetivo o ensino do Bem para que os cidadãos pudessem alcançar a *aretê* cívica, de modo a exercer o bem para a comunidade. Não esquecendo a parte política do conceito, há, ainda, uma dimensão ética no sentido de conferir aperfeiçoamento ao homem, de o preparar para que saiba agir em prol do bem comum. Ainda no entender de Fonseca (2011), “a dimensão ética da noção de cidadania é enfatizada pela filosofia platónica e aristotélica” (p. 103), querendo com isto dizer que o filósofo Platão encarava a cidadania como a participação na vida política da cidade-

Estado. Isto é, no pensamento desse filósofo, na educação para a cidadania, o homem tinha de ser perfeito em relação ao seu desenvolvimento pessoal, bem como no seu desenvolvimento e cumprimento das leis do Estado. Igualmente Aristóteles, à semelhança de Platão, concebia a cidadania como a forma de aperfeiçoamento do homem nas suas múltiplas dimensões.

A dimensão humanista da educação para a cidadania perde-se no período Romano, no qual o conceito de cidadania assume uma dimensão fundamentalmente política, uma vez que a educação para a cidadania do império romano assenta nas instruções de leis, regras e responsabilidades cívicas, para que estas garantissem o comando social daquela sociedade. De acordo com Nogueira & Silva (2001, p. 18), a novidade deste período foi o facto de a cidadania “poder ser considerada como o primeiro exemplo da utilização da cidadania como estratégia de normatividade para garantir o controlo social”. Deste modo, podemos observar que a educação para a cidadania na cultura romana perde o sentido de aperfeiçoamento do homem, passando a ter um carácter de instrução cívica.

Na Idade Média, a educação para a cidadania passa a não existir porque o que antes era observado deixa de ter valor, isto é, o sentido greco-romano de comunidade política perde a noção da participação do homem na vida da comunidade, e, assim, o conceito de cidadania passa a assumir uma dimensão religiosa devido à igreja e ao Monarca. Ou seja, a relação antropocêntrica esmaece na Idade Média e o conceito de cidadão também, porque Deus passa a ser o centro do universo e o que interessava era agir no mundo para alcançar a “cidadania divina”.

Na Idade Moderna, recupera-se o conceito de educação para a cidadania. Nesta época, a educação tem como objetivo desenvolver o homem como um ser livre e independente, capaz de interagir na sociedade em que vive.

Ainda na Idade Moderna, a noção de cidadania assume um sentimento de pertença, dizendo respeito à organização de um grupo num mesmo espaço ou território, sob o comando do soberano que os governa e os submete à lei em troca de proteção e garantia de paz. Jean-Jacques (1978, citado por Bettencourt 2016, p. 8) apresenta os primeiros traços da democracia em que hoje vivemos, pois “é através do sentido da dimensão ética da cidadania que é possível desenvolver a conceção educativa de Rousseau”. Na perspetiva deste autor, o processo educativo deve favorecer “a

cooperação e a solidariedade entre os indivíduos, procurando consolidar a lei como expressão da vontade geral e a afirmação da liberdade dos cidadãos” (p. 8).

Outro momento significativo da História para a compreensão do sentido de cidadania coincide com a revolução Francesa, em que passa a ser preconizada como o sentimento de pertença a um determinado Estado cujos elementos são iguais perante a lei. Deste modo, Marques (2015 p. 29) refere que, “[c]om a Revolução Americana em 1774 e a Revolução Francesa em 1789, o termo cidadania passa a transportar a ideia que todos os homens foram criados iguais, tendo direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade”. Esta nova perspectiva do conceito de cidadania remete-nos para a igualdade de todos os Homens perante a lei.

Janoski (1998, citado por Carvalho e Pintassilgo, 2005, p. 15) refere que, na idade moderna, “a cidadania é a pertença pelos indivíduos num Estado-Nação de certos direitos universalistas passivos e ativos a um nível determinado de igualdade”. Assim, falar de cidadania na contemporaneidade é incluir os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade. Ou seja, são os direitos que sintetizam a natureza do novo cidadão, são as palavras de ordem dos que se revoltaram contra as opressões que sofriam há séculos, tornando-se, assim, cidadãos iguais independentemente da sua origem, etnia ou classe social. Associa-se, então, o conceito de cidadania ao conjunto de direitos e de deveres que os cidadãos têm perante a lei, como também a uma panóplia de atitudes e de comportamentos no modo de estar em sociedade, tendo como referência os valores da igualdade, da justiça e da democracia. Neste sentido, a cidadania, nos tempos modernos, doutrina-se como um conjunto de direitos e de deveres para todos os que fazem parte da sociedade.

O conceito de cidadania, na contemporaneidade,

(...) recupera o princípio de participação na vida da comunidade defendida pelos gregos e, ao fazê-lo, está a atribuir à cidadania um papel maior do que a contratualização dos direitos individuais, pois está a permitir a efectivação e o exercício desses direitos. (Fonseca, 2011, p. 112)

No século XX, e tendo por base os fenómenos ocorridos contra o Homem na II Guerra Mundial, assistimos novamente ao retorno de uma abordagem com uma dimensão antropológica no que respeita à cidadania.

Só depois da II Guerra Mundial e após as influências dos princípios democráticos, o sentido de cidadania se articula com o contexto democrático, como um

espaço que garanta a igualdade de oportunidades de forma integral e justa. Pela mesma razão, só assim é possível organizar e garantir o desenvolvimento de todos os cidadãos inseridos numa sociedade.

A educação, neste sentido, é o fragmento de uma democracia e tem como objetivo o desenvolvimento da sociedade, de “[...] um mundo em que somente o desenvolvimento livre e pleno da personalidade humana é possível” (UNESCO, 2000, p. 126).

Na mesma linha de pensamento, Fonseca (2011) refere que, na segunda metade do século XX, a educação diz respeito a uma

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

Apesar de todos os investimentos, no século XXI, o homem contemporâneo é constantemente incitado a responder às novas imposições do mundo global, e a educação surge entendida como meio que promove e assegura a dignidade humana na sua dimensão individual e social, isto é, tem o dever de preparar o ser humano para essas respostas.

Como refere Jacques Delors (1996, p. 77), “à educação cabe fornecer a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que lhe permita navegar através dele”. Ou seja, “a educação contemporânea tem a missão de ser um espaço onde se promove o desenvolvimento do homem como um ser livre, responsável, reflexivo e crítico que é capaz de dialogar com as outras culturas e, através deste diálogo, estabelecer consensos” (Fonseca 2011, p. 34).

É importante referir que, na sociedade atual, ou seja, no século XXI, a educação necessita de integrar um sistema global, isto é, criar condições para que a pessoa se desenvolva como “pessoa” tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária.

Na contemporaneidade, ao contrário do que se constatou no século XIX e até meados do século XX, a educação não é sinónimo de instrução. Queremos com isto dizer que a educação não se pode restringir à instrução, uma vez que esta é apenas uma etapa daquele processo.

Como refere Isabel Renaud (1996, citado por Fonseca 2011, p.39), “[...] a educação deve preceder a instrução pelo menos duplamente”. Anteriormente constatámos que a educação ajuda à criação do homem no seu desenvolvimento enquanto ser, e, num processo de desenvolvimento, é necessária a instrução. Por sua vez, o processo educativo não deve centrar-se unicamente na abordagem de conhecimentos, ou seja, não deve preocupar-se apenas com o desenvolvimento da razão teórica das coisas. Na verdade, segundo o pensamento de Fonseca (2011), podemos afirmar que a instrução é necessária no decorrer do processo educativo, mas, por si só, não é suficiente. Ao mesmo tempo, não pode ser encarada como um objeto de estudo, mas o fim deste mesmo processo.

Assim, e de acordo com Fonseca (2011), no presente é possível afirmar que a educação “(...) se concebe como um processo gradual e global de desenvolvimento da “pessoa”, tanto na sua dimensão individual como na sua dimensão comunitária, perspectivando-se a pessoa como um ser de acção e como centro dinâmico de valores”. (p. 39)

No entender de Fonseca (2011), a cidadania é, portanto,

(...) o meio que promove a formação moral do homem, na medida em que resulta da aprendizagem dos princípios, dos valores que cada indivíduo tem de dominar para poder possuir autodomínio e deliberar, com *areté*, em prol do bem comum da *polis*. (p. 104)

Ao tentarmos procurar uma relação entre educação e cidadania, encontramos vários autores que defendem que estas não podem surgir de forma isolada. Ou seja, cabe à escola articular estes dois conceitos de forma a preparar as crianças e/ os alunos para uma cidadania ativa, assumindo, assim, as suas responsabilidades numa sociedade democrática.

A educação para a cidadania tem, deste modo, de fazer parte da vida dos indivíduos desde cedo, porque é de extrema importância desenvolver “nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015, citado por Marques, 2015, p. 30).

Segundo Barbosa (2006, p. 82), o cidadão precisa de estar preparado para compreender fenómenos complexos e para intervir, de maneira informada e

responsável, na teia de processos políticos que estrutura e satura as democracias contemporâneas. Queremos com isso dizer que a formação é essencial ao ofício de cidadão.

Gimeno (2001, p. 159) qualifica a educação nas sociedades democráticas como “ (...) um requisito que capacita para o exercício igualitário da cidadania”. Ora, o exercício da cidadania só é possível através de uma relação intrínseca entre a dimensão socializadora e a dimensão ética da educação.

A educação também pode ser entendida como “ (...) a transmissão de valores e conhecimento acumulado de uma sociedade. [É composta] (...) por dois movimentos: um, de dentro para fora – o desenvolvimento – que é essencial ao processo, mas que necessita, para realizar-se, de outro movimento de fora para dentro” (Buchon, citado por Cabral, 2010, p. 19).

Como já observámos ao longo deste ponto, o papel da escola tem um carácter muito importante no que diz respeito à formação dos futuros cidadãos. Deste modo, parece-nos fundamental explorar, agora, o papel da educação para a cidadania.

1.2. Educação para a cidadania – conceitos e perspectivas

Desde o início do século XXI, tem-se verificado uma crescente atenção e um intenso debate em torno de uma série de questões relacionadas com a educação para a cidadania e a justiça social.

Procura-se que a educação para a cidadania ocupe um papel cada vez mais preponderante na formação de cidadãos conscientes e ativos, numa perspectiva de desenvolvimento individual e social.

Deste modo, é importante que as crianças sejam iniciadas numa cultura cidadã, contextualizada, em que, partindo do quotidiano, e alargando até à globalidade, se pretende que a criança seja como um ser social que tem direitos e deveres para com a comunidade e desenvolva competências que, no futuro, permitam ser um leitor crítico e interventivo na sua realidade. É, pois, crucial uma abordagem à cidadania, para que as crianças entendam o funcionamento do mundo que as rodeia. Segundo Jacott e Maldonado (2013), “(...) há uma necessidade de promover a educação para a cidadania, cada vez mais, de acordo com o mundo heterogéneo e diverso em que vivemos, de uma perspectiva de justiça social.”

Deste ponto de vista, é necessário desenvolver discussões teóricas e pesquisa empírica nesta área a partir de uma nova abordagem que tome em conta não apenas o reconhecimento das desigualdades e das diferenças, mas também considere a importante participação e os processos proativos com vista a melhorar as condições de acesso aos recursos, desenvolvendo uma Educação orientada para a cidadania.

A escola como local promotor de cidadania deverá organizar-se de modo a:

que todos os intervenientes no processo educativo, professores e alunos, trabalhem cooperativa e colaborativamente no sentido de partilhar conhecimentos e valores, acções e decisões que, para além de os preparar para a integração na sociedade, os levem a reconhecerem-se como membros efectivos e responsáveis da comunidade escolar (...). (Fonseca 2011, p. 203)

Neste seguimento, e novamente citando as palavras de Barbosa (2006), “as escolas das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável” (p. 81). As atuais escolas precisam de cidadãos preparados que consigam ser ativos e responsáveis, capazes de intervir e reconfigurar a sociedade em que se inserem. Deste modo, precisamos de uma conceção de cidadania mais complexa

e integradora, isto é, que possa ser entendida e vivenciada como um elemento constitutivo do processo de desenvolvimento do indivíduo.

A prática da cidadania é, na realidade, um processo tanto individual como coletivo. A partir desta noção, pode-se entender e aferir os problemas enfrentados pela sociedade. Com efeito, o exercício da cidadania implica uma consciencialização e um maior conhecimento sobre as problemáticas da sociedade, linhas de ação que deverão ser tidas em conta na educação.

Acredita-se, assim, e de acordo com a afirmação de Perrenoud (2005, p. 31), que uma das funções da escola, enquanto promotora, e não criadora da educação para a cidadania, é “proporcionar a cada um os meios para comandar a sua vida pessoal e para participar da vida da comunidade”.

É, portanto, papel da escola apresentar aos seus alunos os temas transversais à sociedade. A partir do trabalho em disciplinas, a escola apresenta um contexto favorável para abordar assuntos essenciais como a sexualidade, a paz, o voluntariado, a educação para a segurança ambiental, sustentável, rodoviária, financeira, o empreendedorismo, o conhecimento dos direitos humanos, entre outras temáticas.

Segundo as diretrizes da UNESCO (2015), a educação para a cidadania visa permitir aos alunos:

- desenvolver uma compreensão das estruturas de governança global, direitos e responsabilidades, questões globais e conexões entre organizações globais, nacionais e sistemas e processos locais;
- reconhecer e apreciar diferenças e múltiplas identidades como cultura, idioma, religião e género, bem como desenvolver habilidades para viver num mundo cada vez mais diversificado;
- desenvolver e aplicar habilidades críticas para a alfabetização cívica, pensamento crítico, informação, tecnologia, literacia mediática, tomada de decisão, resolução de problemas, negociação, construção da paz e responsabilidade pessoal e social;
- reconhecer e examinar opiniões e valores e como eles influenciam as políticas e tomadas de decisão, perceções sobre justiça social e envolvimento cívico;
- desenvolver atitudes de cuidado e empatia para com os outros e com o meio ambiente e respeito pela diversidade;

- desenvolver valores de justiça social e habilidades para analisar criticamente as desigualdades baseadas em género, *status* socioeconómico, cultura, religião, idade e outras problemáticas;
- participar e contribuir para as questões globais e contemporâneas ao nível local, nacional e aos níveis globais, para estar informado, envolvido, responsável enquanto cidadão.

Assim sendo, podemos com legitimidade afirmar que, na educação para a cidadania no século XXI, muitos são os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (família, amigos, sociedade), sendo que o papel do professor é destacado, ao centrar-se nas estratégias e atividades de aprendizagem na sala de aula. Sabe-se que o aprendiz, a partir das novas vivências, pode moldar-se e transformar-se durante o processo, cabe ao professor auxiliar, motivar, incentivar e apresentar novas e eficazes estratégias para que a criança e/ ou o aluno possa ter noção do mundo e dos seus deveres enquanto cidadão.

Ao abordar o papel da escola para a cidadania, Perrenoud (2005, p. 49) adverte que,

É duplamente ingénuo acreditar que uma educação para a cidadania, em sociedade democrática, pode limitar-se a transmitir valores primordiais às novas gerações ou, ainda, que a escola pode substituir as famílias incapacitadas de prover essa educação.

A educação para a cidadania é um processo educativo com o intuito de ensinar valores, ideias de responsabilidade, solidariedade, autonomia, noção dos seus deveres e obrigações, respeito pelos outros, espírito de equipa e democrático, senso crítico e idealista. De entre todos estes exemplos, sabe-se que muitos deles são incentivados no percurso estudantil, contudo não são ministrados na escola, mas são ensinados pela família.

A educação para a cidadania aplica uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, desde a primeira infância e continuando através de todos os níveis de educação e na idade adulta, exigindo tanto abordagens formais, como informais, intervenções curriculares e extracurriculares, perspetivas convencionais e caminhos não convencionais para a participação. (UNESCO, 2015)

De acordo com Fonseca (2011, p. 186), a educação para a cidadania na contemporaneidade deve ser promovida tendo em vista o desenvolvimento do aluno

como um cidadão ativo, capaz de responder aos desafios da sociedade global do século XXI. Assim, espera-se que o professor:

Organize um processo dinâmico de ensino-aprendizagem promotor do desenvolvimento cognitivo e moral autónomo dos alunos (...) devem ser criadas condições para que os conhecimentos transmitidos aos alunos sejam reconhecidos por estes como relevantes e significativos e para que estes conhecimentos sejam mobilizados na análise e reflexão de novas situações e problemas. (Fonseca 2011, p. 146)

Na realidade, perspectiva-se que a educação para a cidadania, na época hodierna, seja entendida como um processo no qual, paulatinamente, se vai criando situações e espaços em que a criança e/ ou o aluno, para além de conhecer o que é ser cidadão, vá experienciando a cidadania na sua sala e, conseqüentemente, na sua escola.

Na verdade, pretende-se que a educação para a cidadania se desprenda das amarras do passado quando era perspectivada como uma forma de promover a endoutrinação ideológica do Estado Novo ou quando, no período inicial do fim da ditadura, se preocupava em dar a conhecer os direitos dos cidadãos, direitos que tinham sido alienados durante o regime ditatorial.

Para efeitos de melhor compreensão desta transição, efetuamos uma pequena incursão histórica, refletindo sobre a educação nestes dois períodos marcantes da história da sociedade portuguesa.

Começemos pela queda da ditadura do Estado Novo, em que segundo Fonseca (2011, p. 158) (...),

a política do Estado Novo assenta (va) numa doutrina social que exalta (va) o nacionalismo exacerbado, aniquilante da liberdade individual. No Estado Novo, o sentimento patriótico é (ra) algo extrínseco aos cidadãos, que lhes é (ra) imposto de forma coerciva e que os subjuga à obediência extrema, “cega”, às leis e regras do Estado.

Às escolas do Estado Novo, era reservado o dever da instrução das crianças e jovens nas noções da escrita e da leitura, da aritmética e da história de Portugal. A escola promovia também a educação moral e cívica dos cidadãos. “Seria necessário que a par dessa tímida instrução se impusessem regras de educação moral e cívica, tão precisas e tão bem aplicadas que anulassem, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretam” (Carvalho, 1985 citado por Fonseca 2011, p.158).

A educação moral que o Estado Novo preconizava estava presente no currículo de duas formas: ao nível disciplinar e ao longo de todo o currículo. A legislação deste período concebe a educação para a cidadania como sendo a educação cristã.

No currículo do Estado Novo, a educação moral e a educação para a cidadania assumem um caráter transversal, no sentido em que os valores e as atitudes que caracterizavam o ideal de bom cidadão, de acordo com a ideologia ditatorial defendida, eram explícitos nos conteúdos e nos compêndios de todas as disciplinas.

O conceito de cidadania veiculado pela escola do Estado Novo preconiza um sentimento de patriotismo. Este sentimento era uma forma de subjugação dos cidadãos à ideologia política e moral autoritária do regime ditatorial. Por amor à Pátria, os cidadãos deveriam sacrificar-se e obedecer, sem restrições, ao chefe do Estado.

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974, o conceito de cidadania deixa de estar associado à propaganda da ideologia moral, religiosa e reacionária da ditadura e associa-se ao ideal de democracia e aos valores que ela defende. À democracia (*demos+cracio* = poder do povo) estão subjacentes os valores da liberdade, a equidade, a responsabilidade, a justiça e o poder de intervenção numa sociedade.

Assim, no período de 1974-1976, começam a verificar-se as primeiras reformas educativas, que apontam para o desenvolvimento de uma educação democrática.

Com a revolução de Abril de 1974, e a conseqüente transição para um regime democrático, que marca o período em que emerge o interesse pela educação cívica e política dos cidadãos, assistimos à promoção da educação do cidadão como personalidade livre e responsável. Não obstante a Revolução de Abril nos tenha permitido viver num regime democrático, consideramos que, só no fim da década de oitenta, é que se dá a consolidação da democracia. Após esta fase revolucionária, os responsáveis pela educação sentiram necessidade de repensar o modelo de sociedade e de cidadão português. Este modelo de cidadão parece apostar no retorno a uma educação axiológica, não no sentido asfixiante e alienante preconizado pelo Estado Novo, mas como forma de preparar os jovens para uma tomada de consciência do seu papel enquanto membros da sociedade, para escolherem e agirem livremente em prol do bem comum.

Na verdade, os responsáveis pelo sistema educativo português e os especialistas em educação consideram “o desenvolvimento do sentido democrático, ético e

axiológico da cidadania como a melhor forma de responder aos desafios e às questões colocadas pela sociedade globalizada”. Assim, valorizam o desenvolvimento de uma educação para a cidadania que promova a formação do cidadão globalizado (Fonseca, 2011, p.158).

É, portanto, essencial aferir que a educação para a cidadania pode ser definida como educar as crianças, desde a primeira infância, a tornarem-se cidadãos claros e esclarecidos que participam das decisões relativas à sociedade. A "sociedade" é aqui compreendida no sentido especial de uma nação com um território circunscrito reconhecido como um Estado. Tomado neste sentido, a educação cidadã deve dar a entender aos estudantes que o indivíduo é um sujeito de ética e de direito, que dispõe de todos os direitos inerentes à condição humana. Não esqueçamos que ao cidadão são concedidos direitos civis e políticos reconhecidos pela constituição nacional do país em que se insere.

Apesar do esforço vertido na Leis de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) em promover o desenvolvimento das crianças e/ ou dos jovens como cidadãos conscientes, livres e responsáveis, esta tarefa nem sempre foi fácil de implementar nas escolas, por várias razões: por um lado, porque se pretendia acabar com o endoutrinação do passado; por outro, prende-se com o facto de imprimir à educação o cunho dos direitos do cidadão livre para que estes exercessem efetivamente a sua liberdade. Atualmente, compreende-se que não basta educar para os direitos, mas é preciso que o processo educacional de cidadania atenda também ao desenvolvimento de competências morais e éticas que lhes permitam, na realidade, exercer esses direitos. É nesse sentido que se tem assistido ao enfatizar de uma educação para a cidadania ativa, alertando para o facto de esta dever ser promovida através de uma gestão curricular integrada.

Capítulo II – A Cidadania Integrada no Currículo

As questões sobre integração curricular têm ganhado um interesse crescente, sendo uma temática muito investigada e debatida, pois é um conceito que apela a uma mudança na organização pedagógica e curricular, com o intuito de combater ruturas entre disciplinas científicas. Neste sentido, no decorrer deste capítulo, analisaremos várias pesquisas efetuadas por alguns autores acerca da integração curricular e elucidar quais os princípios e finalidades curriculares da educação para a cidadania na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Integração curricular – conceitos e perspetivas

De entre os diversos desafios a que temos assistido, ao refletir sobre a Educação, está o desafio de trabalhar com o currículo e com a integração curricular. Falar de currículo é um assunto polémico, não consensual, tão pouco atual. Há décadas que é estudado, comentado, por vezes alterado, mas continua-se a pensar em currículo, refletindo nas questões “para o que serve e para quem serve”.

Em Portugal, têm sido tomadas, recentemente, várias medidas que vão nesse sentido, como sejam “os currículos alternativos”, a “revisão participada do currículo do ensino básico, os componentes locais do currículo” (Barroso 1999, p. 79).

Percebe-se, quando falamos sobre educação, que, ao longo da história, a escola confrontou-se com uma mudança a nível do sistema educativo muito mais rápida do que podia ‘sustentar’, isto é, torna-se difícil acompanhar este desafio. Essa mudança rápida trouxe reflexos que existem até hoje no âmbito educacional, ou seja, a dificuldade de responder e atualizar as suas próprias respostas. Roldão (1999, p. 46), ao falar sobre essas mudanças, diz-nos que:

estamos sem dúvida, num período de mudanças sociais profundas, das quais mais relevante será talvez a rapidez com que essas mesmas mudanças ocorrem, mas essa é afinal a natureza das coisas e o sentido da história hoje como em qualquer outro tempo.

Uma das áreas de clara mudança é, indubitavelmente, o currículo escolar e o seu ‘conteúdo’. Pensando nisto, relembramos a questão inicial, “para que serve e para quem

serve”, pois, se tomarmos o currículo em sentido lato, como aquilo que se considera que a escola deve fazer aprender aos seus alunos, porque essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e cidadãos, confrontamo-nos com a primeira das questões fundadoras do currículo que é, como todos sabemos, a seguinte: “o que se julga que deve ser aprendido, e, por isso, ensinado?”

Ao pensarmos nos conteúdos do currículo, é preciso distingui-los para se entender o currículo na sua totalidade. O currículo formal contempla as disciplinas, como o próprio nome indica, as formalidades oficiais da escola, atividades propostas pela escola, objetivos e conteúdos. Já o currículo informal é ‘composto’ por todas as tarefas que fazem parte da vida académica do aluno, além das atividades.

Caswell (1950 citado por Molin, 1974, p. 7) amplia este conceito, referindo que: “Currículo é tudo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais, e de seus professores. Tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo. Em verdade, currículo tem sido definido como o ambiente em ação”, tal como pode ser observado na figura abaixo.

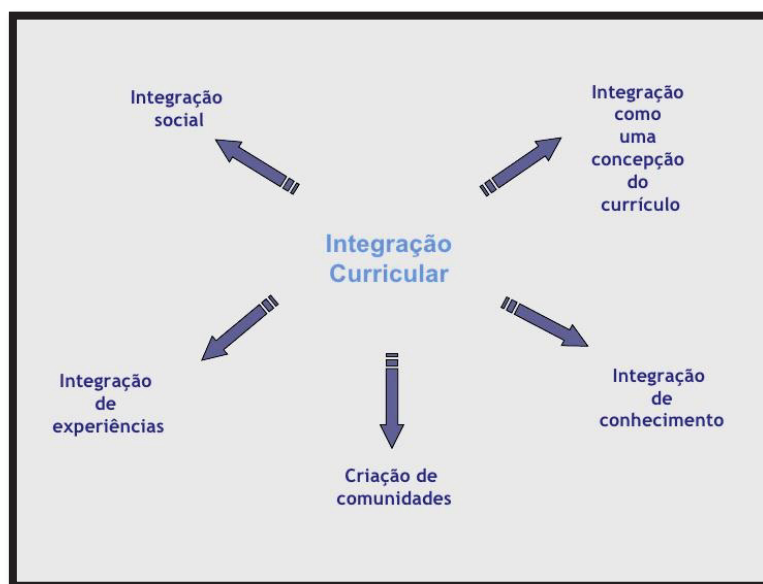


Figura 1 - Integração Curricular

(elaborado a partir de Beane 2002, 2003)

Perante diversas opiniões, reflexões, críticas e teorias voltadas para o currículo, percebemos que não há uma definição, mas que todos os autores consensualmente o perspetivam como um modo pelo qual a cultura é representada, reproduzida e posta em ação no ambiente escolar.

Uma das problemáticas percebidas em relação ao currículo é que ele se torna algo a ser preservado ou atualizado para os alunos de alto desempenho, a ser modificado ou tornado mais relevante para alunos de baixo desempenho, ampliado ou integrado para aqueles que se especializam cedo demais (Young, 2000). Percebemos que o currículo, na atualidade, continua, muitas vezes, a ser visto como um programa, com assuntos uniformes, conjunto de normas, disciplinas instituídas, enfim uma lista de conteúdos a serem transmitidos, sem valorização das trocas, do eu, da própria identidade e vivências.

Ainda à procura de conclusões, encontramos diversas concepções sobre a integração curricular, tais como a de Beane (2002, p. 29) que nos apresenta uma concepção ampla e abrangente de integração curricular, dizendo que esta “centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas”.

Esta concepção de integração assume-se na relação da procura do significado pessoal e social, atribuindo dois propósitos fundamentais: “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social e democrática entre os jovens” (Beane, 2003, p. 94).

De acordo com o mesmo autor, a integração curricular desenvolve-se em quatro dimensões – a integração de experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como concepção curricular.

A dimensão da integração das experiências diz respeito às concepções, percepções e valores que as pessoas possuem de si mesmas e do meio onde estão inseridas. Desta forma, é importante que sejam trabalhadas questões do quotidiano, levando as crianças e/ ou os alunos a refletirem e a resolverem problemas. Beane, (2002, p. 94) refere que “o que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências [se] torna um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro”. Deste modo, estas aprendizagens vindas da experiência envolvem a integração em duas vertentes. Uma corresponde à integração de novas experiências, e outra confere a mobilização de experiências passadas.

A dimensão da integração social, tal como o nome indica, engloba o papel da escola democrática no desenvolvimento de experiências educacionais. Segundo Coelho (2016), estamos perante um currículo estruturado em torno de problemas e questões

peçoais e sociais relevantes, que, planejado e desenvolvido colaborativamente por professores e alunos, além de tornar o conhecimento mais acessível aos jovens, ajuda a criar situações democráticas como contextos para uma integração social.

Já na dimensão da integração do conhecimento, Beane (2002, p. 19) refere que:

quando o conhecimento é considerado apenas como um conjunto de pedaços de informação e de técnicas organizadas por matérias ou disciplinas do conhecimento separadas, os seus usos e os seus poderes são confinados pelas respectivas fronteiras e, desta forma, diminuídos.

Isto é, considera-se o conhecimento integrado como uma ferramenta que proporciona o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas por parte das crianças e/ou os alunos. Na perspectiva do mesmo autor, não há fragmentação nem compartimentação do conhecimento, ou seja, existe uma visão abrangente da utilização do conhecimento necessário à abordagem das questões e problemas da vida real (Beane, 2002, 2003).

Por último, a dimensão da integração como concepção curricular refere-se à organização do currículo a partir de temas ou problemas pessoais ou sociais dos indivíduos, sendo estes em torno da realidade dos intervenientes. Nesta perspectiva, a integração tem um grande significado a nível democrático, pois tem a ver com a colaboração e com a partilha dos professores e alunos na organização e construção das experiências educativas.

Ainda no que concerne às concepções sobre a integração curricular, Alonso (1998, p. 405) refere que o desenvolvimento integrado do currículo permite “dar um sentido educativo e articulado aos diferentes projetos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos”, tendo, deste modo, uma abordagem de aprendizagem globalizadora, significativa e crítica.

Segundo a mesma autora, há quatro elementos estruturantes na integração curricular: os alunos, o conhecimento, o meio e os docentes e/ ou a escola.

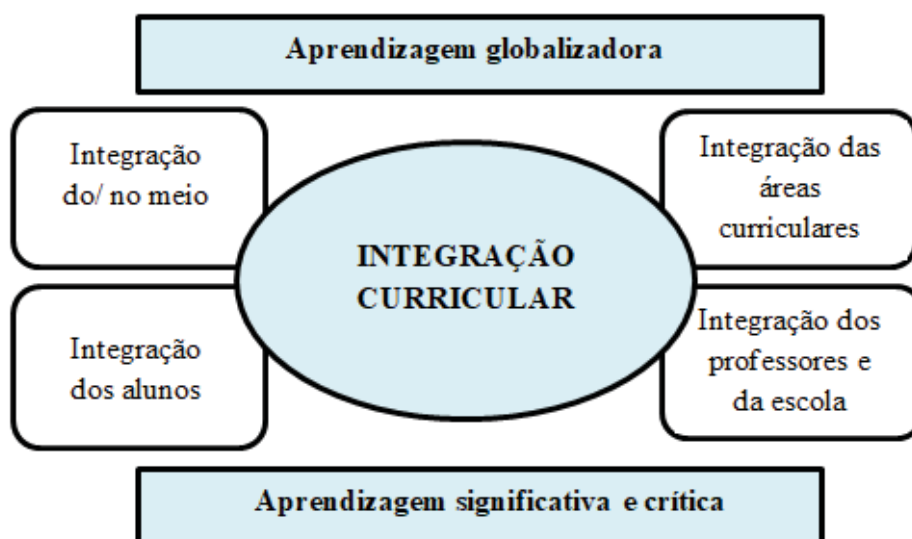


Figura 2 - Dimensões da Integração Curricular

(Alonso, 1998, 2001, 2002).

Numa breve análise das dimensões mencionadas acima, podemos referir que a dimensão da integração do/no meio diz respeito ao contexto real e à resolução de problemas por parte das crianças, levando-as, de forma específica, a compreender coisas concretas e articulando-as com conhecimentos escolares e inerentes ao meio.

A dimensão da integração das áreas curriculares nega a lógica compartimentada das disciplinas, dando mais importância à organização integrada e articulada dos conteúdos de duas ou mais áreas curriculares, dispondo, assim, os diversos saberes sob a alçada da resolução de problemas e questões do quotidiano.

A integração dos professores e da escola atribui grande importância ao trabalho colaborativo entre os docentes, desde a partilha de experiências às análises e reflexões das práticas, tendo como objetivo um maior desempenho e a qualidade da educação.

Por fim, a dimensão da integração dos alunos pretende dar a concretizar mais atividades educativas que promovam experiências democráticas, de modo a que os alunos participem ativamente na construção da sua aprendizagem.

Segundo Alonso, (1998, p. 425), neste processo, há que considerar todas as características dos alunos, pois

a presença na escola de alunos com diversidade de culturas e estratos sociais de proveniência, com capacidades, ritmos, interesses e estilos de aprendizagem diversificados, pressupõe também a necessidade de integrar e flexibilizar o currículo de forma a que todos eles possam ter sucesso, em função das suas necessidades específicas (...).

Esta perspectiva de integração curricular nada mais é do que uma estruturação do trabalho do professor e dos alunos a partir da abordagem de questões e problemas significativos como meio de uma janela de aprendizagem. Neste sentido, e depois de analisarmos, podemos ver que há uma junção de pontos de vista de Alonso e Beane, pois, no que diz respeito à dimensão de integração do/no meio e da integração dos alunos, encontramos pontos de vista que coincidem com a dimensão da integração social apresentada por Beane (2002).

Deste modo, podemos perceber que as dimensões de integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003) e de integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002), também coincidem com a perspectiva de Pombo *et al.* (1994), na medida em que estes autores referem que a integração dos saberes disciplinares se centra nas possibilidades de ligação/ articulação entre áreas/saberes, tentando criar um espaço plural e articulando todas as áreas. Neste sentido, os mesmos autores apresentam três modos de realização pedagógica da integração disciplinar: a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

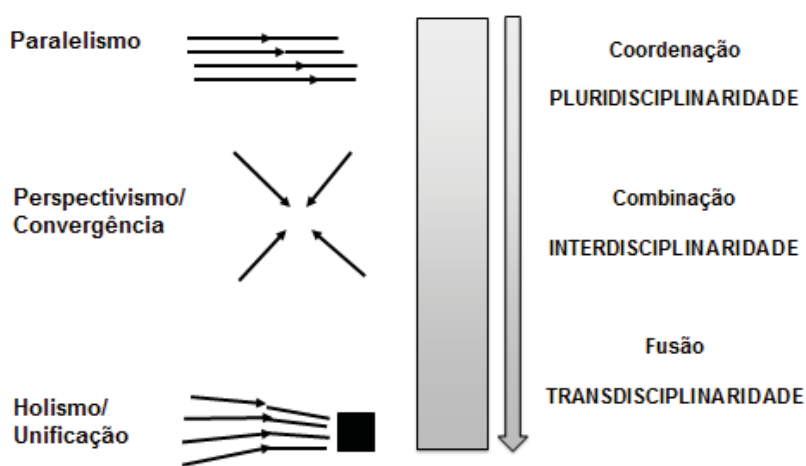


Figura 3 - Cenário de Integração

(elaborado a partir de Pombo, Guimarães e Levy, 1994, p. 39)

Nesta perspectiva, a pluridisciplinaridade é vista pelos autores como o nível mínimo de integração entre disciplinas. Isto é, há uma coordenação superficial entre duas ou mais disciplinas, que decorre de uma relação comum. Deste modo, os professores combinam entre si o trabalho a realizar em cada disciplina, fazendo a sua organização de maneira a que haja determinado conteúdo que seja semelhante.

A interdisciplinaridade procura abranger uma maior articulação entre disciplinas, isto é, existe uma cooperação e um diálogo entre as disciplinas, tentando cruzar conteúdos e temáticas.

Por fim, a transdisciplinaridade constitui, segundo os autores, o nível máximo da integração curricular, pois existe cooperação entre todas as disciplinas e interdisciplinas. Esta prática pretende, assim, criar um saber unificado, tendo atenção à natureza das disciplinas envolvidas, com vista a que haja melhores condições dos saberes pretendidos.

Após apresentarmos algumas perspetivas, podemos afirmar que a mais concisa e defendida é a de Alonso, em que a integração curricular é um conceito amplo que significa mais do que uma simples articulação de conhecimentos entre disciplinas, admitindo, ainda, que estas articulações levam o aluno a compreender melhor o mundo que o rodeia e se compreenda melhor a si próprio, como indivíduo e cidadão.

Podemos constatar, portanto, que a integração curricular é muito importante para aprendizagens significativas e ativas por parte dos alunos. Coelho (2016, p. 22) refere, ainda, que a

diversidade de abordagens perspetivadas no domínio da integração confere aos docentes inúmeras possibilidades de organização do currículo privilegiando sempre a articulação dos saberes/ áreas disciplinares, em inter-relação com experiências e interesses pessoais das crianças/ alunos e com as características contextuais, socioculturais do meio.

Conscientes desta necessidade, ao perguntarmo-nos sobre a importância de um projeto curricular integrado em cidadania, percebemos que a sociedade do século XXI exige uma cidadania centrada e articulada em normas de conduta, que exigem um processo educativo que vise o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, bem como o seu desenvolvimento na resolução de problemas, de forma participada, crítica, meditativa e responsável.

Assim, será através do processo de ensino aprendizagem integrado que o cidadão do século XXI desenvolverá proativamente a sua ética de responsabilidade. Para além disso, o “projeto curricular integrado ao estruturar-se sobre uma base humanista, construtivista e crítica do currículo investe num processo de ensino-aprendizagem que se apoia na resolução de problemas, o que fomenta o desenvolvimento de competências de cidadania ativa” (Fonseca, 2015 p. 221).

Segundo Fonseca (2015, p. 221),

O diálogo articulado entre o conhecimento interdisciplinar, o contexto social e a experiência dos alunos e dos professores, cria condições para o desenvolvimento holístico do aluno. Na verdade, ao apoiar-se na articulação destas quatro realidades o projeto curricular integrado torna possível o desenvolvimento dos alunos tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária, na medida em que promove esse desenvolvimento a partir do diálogo relacional que o aluno estabelece com o outro/sociedade e, conseqüentemente, com os valores que enformam esta relação.

A perspectiva globalizada e integrada do conhecimento supõe um processo educacional que requer o reconhecimento do aluno como alguém que tem de desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento, bem como o compromisso de responder, de forma holística, aos problemas que lhe são colocados, tendo de se assumir como um cidadão ativo na “micro sociedade” que é a escola, no seu contexto geral.

Alonso (2001, p. 4) refere, ainda, que o projeto curricular integrado se desenvolve a partir de uma “[...] *abordagem globalizadora* em que se organizam os conteúdos em sequência de aprendizagem em espiral (atividades integradoras), orientada para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade e situadas no contexto experiencial das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade.”

Isto é, as atividades integradoras têm muitas vantagens para todos os intervenientes do sistema educativo, pois são uma aprendizagem centrada nos alunos, demonstram ser mais motivadoras, colaborativas e interessantes, levando-os a assumirem um papel importante na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas capacidades.

Portanto, o projeto curricular integrado permite o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais coerente e significativo tanto para os professores como para os alunos. Podemos, também, afirmar que a promoção do projeto curricular integrado exige aos professores um maior nível de compromisso e responsabilidade perante o processo educativo.

É neste contexto que procuramos desenvolver competências neste domínio, tentando fortalecer a qualidade de ensino e privilegiando a interligação das vivências e experiências das crianças e/ou dos alunos no contexto dos nossos estágios.

Conscientes do papel que a integração desempenha na formação dos futuros cidadãos, importa, agora, explorar quais os princípios e finalidades curriculares da educação para a cidadania na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2. Princípios e Finalidades Curriculares da Educação para a Cidadania na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A infância é uma fase que envolve mudanças significativas ao nível físico, cognitivo e social. É o período em que se constitui a base de toda a formação da personalidade da criança e em que se evidenciam as maiores transformações do desenvolvimento humano.

Segundo dados da Direção Geral de Educação (2012), pode-se verificar que as experiências de carácter intelectual são referidas não só como capacidades cognitivas ou habilidades, mas também como sensibilidade moral, emocional e estética. Estas fortalecem as experiências das crianças, no sentido da aprendizagem pela investigação, pela análise, pela elaboração, pela curiosidade, incluindo as previsões e verificações das mesmas, a responsabilidade e a autonomia para tomar iniciativas.

Tendo em consideração que “os primeiros anos da nossa vida são riquíssimos em experiências, entrámos num mundo do qual nada conhecemos e, como seres inteligentes, temos necessidade de descobrir o que se passa nesse mundo, como se passa e, até, porque se passa” (Carvalho, 2004, p. 40).

Em idade escolar, pretende-se que as novas aprendizagens possam auxiliar na expansão do conhecimento e na compreensão do que as crianças já possuem sobre o mundo que as rodeia, ajudando-as a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta, pois a sua curiosidade natural é um fator preponderante.

O trabalho com as crianças deverá ter sempre em vista o desenvolvimento global e equilibrado de todas as potencialidades. Neste sentido, será de sublinhar a importância do despertar da curiosidade e do pensamento crítico, a promoção da saúde e do bem-estar, da cidadania, da formação moral, a inserção em diferentes grupos e comunidades exteriores à família, respeitando sempre o ritmo individual de cada criança.

Sabe-se que o desenvolvimento é um processo espontâneo do indivíduo e que, desde a tenra idade, “deve-se, garantir um contacto cada vez maior com a cultura e com um leque diversificado de instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender e a desenvolver-se ao longo da vida” (Silva, 1997).

O educador/professor deve relacionar-se com as crianças e/ ou os alunos de forma a fomentar segurança e a desenvolver autonomia nas mesmas, promovendo o seu envolvimento nas atividades e projetos do grupo, estimulando a cooperação das famílias e da comunidade. Também é dever do educador/professor apoiar e promover o desenvolvimento da criança a vários níveis (afetivo, emocional e social), estimulando a sua curiosidade e a capacidade de realização das diferentes tarefas e disposição para a aprendizagem.

É notório que o educador/professor tem um papel central no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Dentro deste processo, “o educador escolhe criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com os outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (Silva, 1997, p. 83).

De facto, urge valorizar o ideal e a necessidade da educação durante toda a vida, de forma que leve a

escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas. (Alonso, 1994, p. 4)

Cabe ao educador de infância e ao professor conceber e desenvolver o respetivo currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com o objetivo de promover e de construir aprendizagens integradas e significativas. No que respeita ao ambiente educativo, o educador/professor deve, entre outros critérios, organizar o espaço e os materiais com vista à realização de experiências educativas e reconhecendo os recursos como promotores do desenvolvimento curricular.

Por tudo isto, é importante favorecer a integração na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de desenvolver todas as potencialidades da criança e/ ou do aluno, de modo a permitir-lhe formar a sua personalidade e a dar-lhe as melhores oportunidades de sucesso e participação ativa na escola e na vida, numa dimensão académica e pessoal.

Sabendo da importância que o educador/ professor desempenha no que concerne à integração, importa, agora, explorar como a cidadania surge nas escolas e no currículo.

Começemos por analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) a qual é uma lei nacional, aprovada pela primeira vez em 1986, cujo objetivo é estabelecer o quadro geral do sistema educativo e definir o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. É a LBSE que define o quadro geral do sistema educativo, estabelecendo os seus princípios gerais e as normas que o orientam, por isso este documento normativo é uma referência a ter em consideração.

De entre as muitas temáticas que a LBSE apresenta enquanto diretriz, as leis de bases são apresentadas com as diretrizes: (1) Educar para que futuro?; (2) *Curriculum* e conhecimento: o que ensinar e como ensinar?; (3) Organização do sistema educativo: modalidades de educação e ciclos de ensino; (4) Escolaridade obrigatória, diferenciação de trajetos, equidade e sucesso no sistema educativo; (5) Liberdade de ensino e serviço público de educação; (6) Organização e desenvolvimento do ensino superior; (7) Formação de professores: dilemas e desafios; (8) Centralidade, descentralização e autonomia: o que compete a quem?

Segundo Reis (1997, p. 74),

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, veio estabelecer o quadro legal de reforma e ajustamento pela educação escolar, face às novas realidades e exigências da sociedade. Entre os princípios estabelecidos e determinantes da organização do sistema educativo, a referida lei consagra: o desenvolvimento do espírito democrático (ponto 5 do artigo 2.º); a formação do carácter e da cidadania (alínea b do artigo 3); e o dever de assegurar a formação cívica e moral dos jovens (alínea c do artigo 3).

A interação entre os vários atores do sistema educativo é uma das características fundamentais para obter qualidade em educação, sendo que esta se desenvolve “segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (alínea 3, art.º 1.º).

A LBSE (1986) divide o Sistema de Educação de Portugal em:

- Educação pré-escolar;

- Educação escolar (ensino básico – 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, ensino secundário, Ensino Superior – universitário e politécnico);
- Educação extraescolar.

A LBSE defende que a educação se exprime “pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (alínea 2, art.º 1.º).

Dos princípios gerais (artigo 2.º), nomeadamente o ponto 5, afirma-se, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, que:

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Na perspetiva de Nogueira (2015, p. 21), a LBSE “insere-se claramente num projeto de educação que visa o desenvolvimento pessoal e social e o exercício de uma Cidadania livre, democrática e responsável” com enquadramento ao nível internacional e em documentos legais subsequentes, de maneira a determinar a inclusão das questões de formação moral e cívica no respetivo âmbito.

Deste modo, a LBSE passou a estabelecer que o cargo da promoção da democratização do ensino e a garantia do direito a uma igualdade de oportunidades de acesso à responsabilidade do Estado, tal como refere o art.º 2.º, n.º 2, legislando a garantia e a equidade de todos os cidadãos com o intuito de os tornar autónomos e responsáveis, capazes de intervir na sua sociedade. Esta mesma lei estabeleceu os objetivos do Ensino Básico (art.º7.º) e prescreveu a criação da área de Formação Pessoal e Social.

No que diz respeito ao 3.º, artigo b) da LBSE, lei n.º 46/86, de 14 de outubro, constatámos que um dos princípios organizadores do sistema educativo é o de “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania”, exaltando o seu carácter democrático.

Como podemos evidenciar, a preocupação com a educação tem sido uma constante ao longo de toda a história educativa. Os responsáveis pela governação sempre tiveram bem presente a importância da educação para o povo e muitas foram as

deliberações políticas em torno da missão educativa. As orientações nem sempre foram iguais, modificando-se e ajustando-se consoante os períodos vividos e as ideologias governativas de cada época. Com o passar do tempo, a vida política, social e educativa sofreu alterações. Abriam-se horizontes, libertaram-se pensamentos e mentalidades, começaram a observar-se mudanças e posturas diferentes que davam azo à inovação, à elaboração e à concretização de novos projetos e ideias (Freire-Ribeiro, 2009).

Com o intuito de apresentar orientações de âmbito educacional, foi criado o Currículo Regional do Ensino Básico (CREB) da Região Autónoma dos Açores (RAA). Este suporte “desempenha um papel fundamental no processo de decisão curricular, surge, na Região Autónoma dos Açores, o embrião do Currículo Regional da Educação Básica” (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011).

Segundo as normativas da Região, o CREB evidencia a afirmação da ideia de currículo regional como adaptação orgânica do currículo nacional, contemplando

o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores. Esta definição significa o reconhecimento de que o grau de especificidade de determinadas características desta Região insular é suficientemente acentuado para que as mesmas sejam tidas em conta nas decisões sobre as aprendizagens a promover nas escolas açorianas. (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, p. 4)

De forma a dar sentido a essa concretização de novos ideais e de orientar educadores e professores para a importância da cidadania nos vários documentos norteadores, Reis (1997, p. 97), a partir de uma vasta análise bibliográfica, atentou em sete aspetos, referidos por investigadores da área, a que chamou de “Elementos para um Programa de Formação e Cidadania”, acreditando serem atuais e necessários ao contexto educativo atual e local. São eles:

- a. o reconhecimento da insuficiência dos conteúdos cognitivos e informativos na promoção de uma cidadania activa, sendo realçada a importância das práticas que consideram valores e atitudes, conhecimentos e comportamentos (McGettrick, 1995);
- b. o domínio dos conteúdos formativos sobre os informativos, embora a formação para a cidadania mobilize saberes teóricos e saberes práticos (Audigier & Lagelée, 1993);

- c. a circunstância de que a aquisição de valores, mais do que ensino direto, exige vivências, sendo fundamental propiciar experiências diretas ou transpostas que permitam um desenvolvimento moral e cívico (Roche, 1993);
- d. a exigência de práticas escolares que favoreçam um equilíbrio entre o desenvolvimento do sentido de pertença comunitária condicionante da participação no processo democrático e no bem público e do sentido crítico sem o qual a qualidade da vida comunitária resulta empobrecida pelo conformismo (Rowe, 1993);
- e. a importância do gosto e do hábito da discussão que caracteriza a comunidade política em democracia; a formação de cidadãos ativos deve dar os meios e a informação que permitam a aprendizagem e a obtenção de consensos pela discussão (Canivez, 1990);
- f. a insistência em que a formação para a cidadania pode ter lugar em todos os ciclos de estudos, e, por conseguinte, em todas as idades, assegurando a transição progressiva para uma vida ativa no domínio público (McGettrick, 1995);
- g. a importância dos sistemas educativos integrarem, nos currículos escolares, objetivos e conteúdos de formação para a cidadania que, sem prejuízo da adequação aos contextos atendam a programas obrigatórios com créditos académicos (Naval, 1995).

Tendo em conta essas sete diferentes dimensões, verifica-se que estão de acordo com as três funções essenciais, que o CREB (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, p. 5) concebe como personalizadora, instrutiva/de conhecimento e socializadora, enquanto pressuposto para a escola básica e da qual são interdependentes, como pode ser visualizado na imagem seguinte e nas dimensões orientadoras descritas a seguir.



Figura 4 - Temas transversais transcurriculares específicos da realidade nacional

(CREB, 2011)

- a. A função personalizadora desenvolve, de forma equilibrada, as diferentes capacidades cognitivas, afetivo emocionais, sócio relacionais e psicomotoras que permitem que a pessoa construa o seu autoconceito e a sua autonomia;
- b. A função instrutiva/de conhecimento promove a assimilação e reconstrução significativa e estruturada da “cultura”, enquanto património da humanidade, para a transformar em conhecimento mobilizável na resolução de problemas e em situações da vida;
- c. A função socializadora possibilita a integração do indivíduo na sociedade, de forma crítica e participativa.

Desta forma, e de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Básica (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho 2011, p. 8), o CREB é concebido como um projeto aberto e flexível que contempla o que se considera ser esse referencial em termos de competências, temas transversais e orientações metodológicas e para a avaliação. Além disso, incentiva a autonomia curricular das escolas a assumir a responsabilidade de o adequar e o reconstruir conforme as características das mesmas, o que o torna forte e necessário como um ponto de recomeço para maior transversalidade, oportunidade de participação ativa, cidadania e inclusão nos espaços de ensino dos Açores e de todo o nosso país.

A cidadania é uma das competências privilegiadas no CREB, pois atribui como competências chave 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, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, p. 10)

Inserido ainda no CREB, existe o *Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania para o Ensino Básico* que concebe a cidadania como suporte à implementação do desenvolvimento curricular previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho de 2010. Este Referencial pretende, ainda, contribuir para que quem frequenta o ensino da RAA tenha ingresso numa componente orientada para o seu desenvolvimento pessoal e social enquanto cidadão autónomo, responsável, crítico e consciente.

Atendendo à importância que o Ministério da Educação e Ciência reconhece a esta área curricular, o *Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania* nas suas linhas orientadoras (2010) preconiza na sua estrutura uma visão integradora das diversas áreas do saber, proporcionando uma dinâmica curricular em torno das vivências da escola e da sociedade.

Este documento constitui um importante contexto para a aprendizagem e para o exercício da cidadania, na medida em que apresenta as competências essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos, tais como: conhecer e aceitar a sua individualidade como pessoa; gerir as suas emoções; adotar formas de comunicação assertiva; respeitar as regras de convivência na Escola e na Sociedade; resolver situações de conflito de forma não violenta; assumir um espírito crítico, criativo e de abertura à mudança; assumir atitudes de compreensão e de respeito pelas diferenças que caracterizam a diversidade humana e pelas suas expressões; cooperar e agir de forma solidária com os outros; empenhar-se na defesa dos Direitos Humanos; agir contra a discriminação e a injustiça; desenvolver atitudes de prevenção e de autoproteção; desenvolver hábitos promotores de saúde; envolver-se na preservação dos recursos naturais; envolver-se na preservação do património histórico-cultural; desenvolver formas de consumo responsável e sustentável; conceber e concretizar projetos no âmbito do Empreendedorismo Social; utilizar racionalmente as potencialidades de pesquisa e de comunicação da *Internet*, do correio eletrónico e das ferramentas de comunicação em tempo real; processar texto e produzir apresentações, aproveitando as potencialidades dos programas e equipamentos

informáticos; utilizar uma folha de cálculo como recurso de gestão de informação (Borges, *et al* 2010).

Ainda contemplada no CREB, a cidadania, operacionalmente, está orientada para: o desenvolvimento pessoal; o desenvolvimento relacional; o desenvolvimento duma ação solidária. Cumulativamente, enquanto espaço de debate, a área da cidadania

permitirá clarificar as ações que cada um, enquanto pessoa portadora de direitos e de deveres, poderá desenvolver no sentido da sua realização pessoal e da promoção do desenvolvimento humano, entendido como uma plataforma de resolução dos problemas concretos das comunidades atuais (da local à planetária) e de garantia dos direitos das gerações futuras. Esta área curricular deve ser, por isso, o mais significativo contributo para que a escola se torne um palco de discussão e de estudo das questões relativas à cidadania. (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, p. 111)

Passemos a analisar com mais detalhe os documentos curriculares para ambos os níveis de ensino previstos para este relatório.

O decreto-lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, apresenta no artigo 10.º como primeiro objetivo da Educação Pré-Escolar a promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”. Neste artigo, encontramos, também, a necessidade de contribuir para a igualdade de oportunidades; o desenvolvimento de meios de relação; despertar da curiosidade através da expressão e da comunicação; o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são um documento com o objetivo de orientar e servir a prática pedagógica. Neste caso, a designação de cidadania assume o nome de “Formação Pessoal e Social”, sendo uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, insere-se em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância.

A área de Formação Pessoal e Social, ainda segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, consiste, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia. Assim, estrutura-se em quatro componentes: construção da identidade e da autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendiz; convivência democrática e cidadania.

Com base nestas quatro componentes, pretende-se desenvolver: a educação para os valores, o contexto democrático da vida em grupo; o desenvolvimento do sentido estético; o contacto com diversas manifestações de cultura; o desenvolvimento da criatividade; o reconhecimento e a aceitação das características individuais; o reconhecimento de laços de pertença social e cultural; a independência para saber cuidar de si e assumir responsabilidades na sua segurança e bem-estar; a autonomia para fazer escolhas e tomar decisões; a consciência de si como sujeito que aprende; a partilha das aprendizagens com o grupo; o debate e a negociação; a tomada de consciência e a aceitação de perspectivas e de valores diferentes; o respeito e a valorização do ambiente natural e social.

As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, assim como o CREB da RAA, concedem destaque à área de Formação Pessoal e Social, uma vez que esta desempenha um papel importante no currículo educacional através da sua transversalidade e integração nas diversas áreas.

A perspetiva integrada da educação para a cidadania surge no CREB como uma área transversal, integradora e integrada. Transversal, porque deve promover competências pessoais e sociais em interação com os outros. Integradora, porque contempla contributos das diversas áreas do saber e integrada, porque está apta a receber desafios da comunidade escolar.

Depois de analisar os vários documentos curriculares associados à Educação Pré-Escolar, importa, agora, observar os documentos curriculares referidos para o 1.º CEB.

O documento de Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo do Ministério da Educação (2004) encara o ensino básico como a “etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo” (p. 11). Percebemos que este princípio promove o desenvolvimento do indivíduo em conformidade com os valores da solidariedade social e da responsabilidade.

Este programa do 1.º CEB apela, também, a uma educação para a cidadania integrada, isto é, com carácter transversal em todas as áreas curriculares. Citando o artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, a “ integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” acarreta, também, o

“reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo” (p. 14).

Em relação ao CREB, Alonso, *et al* (2011, p. 112) referem que a área curricular da Cidadania é vista de forma a “levar o aluno a refletir e 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 se tornar um cidadão consciente de si e capaz de formatar e intervir na sociedade em que vive.

Desta maneira, podemos concluir que a área de Formação Pessoal e Social, aplicada ao ensino do 1.º CEB e inserida no CREB, pretende favorecer o desenvolvimento global, “integral e vocacional da pessoa (...) tornando-o um cidadão consciente, autónomo, responsável, reflexivo, crítico, preocupado com os outros e participativos”. Assim sendo, esta área, segundo o CREB, contribui para a vida dos alunos em diferentes domínios, por forma a contribuir para o exercício de uma cidadania democrática.

Capítulo III – *Design* Metodológico do Projeto

Ao elaborarmos a terceira parte deste relatório de estágio, descreveremos e recorreremos à exposição dos objetivos previstos para as nossas práticas, bem como todo o processo metodológico que suporta a componente investigativa utilizada para a realização do presente relatório.

3.1. Objetivos

Tendo em consideração a importância da educação para a cidadania no processo desenvolvimental dos indivíduos, e reconhecendo a pertinência deste ser desenvolvido de forma integrada desde cedo, nos níveis de escolaridade iniciais, elencamos um conjunto de objetivos que suportou a nossa prática educativa nos dois contextos educacionais em que ocorreram os dois estágios. Estes objetivos dividem-se em dois grupos, que dialogam entre si, em prol de uma práxis mais esclarecida e contextualizada:

3.1.1. Objetivos de projeto

- Analisar e refletir sobre as práticas educativas do Estágio Pedagógico I e II;
- Intervir de forma contextualizada tendo em consideração os interesses e as necessidades das crianças e/ ou dos alunos do Estágio Pedagógico I e II;
- Avaliar as nossas práticas educativas no Estágio Pedagógico I e II.
- Compreender a importância da cidadania para o desenvolvimento das crianças e/ ou dos alunos dos contextos educativos do Estágio Pedagógico I e II;
- Entender como desenvolver de forma integrada a educação para a cidadania, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Promover, através da integração curricular, o desenvolvimento das crianças e/ ou dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis;
- Compreender o papel da integração curricular no desenvolvimento das crianças e/ou dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis.

3.1.2. Objetivos centrados nas aprendizagens das crianças e/ ou dos alunos

- Adquirir, progressivamente, competências de cidadania ativa:
 - Conhecer regras cívicas e básicas de convivência na sala;
 - Manifestar atitudes de respeito pelos colegas;
 - Demonstrar atitudes de cooperação, solidariedade e responsabilidade.
- Adquirir, paulatinamente, competências de autonomia moral:
 - Resolver autonomamente situações conflituosas e sociocognitivas;
 - Manifestar autonomia na gestão da aprendizagem;
- Resolver situações/problemas colocados pela sociedade do século XXI.

3.2. Metodologias

Uma metodologia consiste em compreender e avaliar métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa académica e, neste ponto, apresentamos quais os instrumentos que escolhemos para enquadrar este estudo.

De acordo com Almeida (1994, p. 193), por metodologia podemos entender o conjunto de processos, procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados por um investigador para realizar a sua investigação.

Qualquer trabalho de investigação inclui, sempre, uma recolha de dados. Este trabalho não é exceção. Efetuámos uma recolha de dados que nos permitiu não só compreender como é possível promover uma educação para a cidadania integrada, como também nos possibilitou planificar e promover práticas educacionais em cidadania, bem como nos permitiu ir avaliando continuamente o seu impacto, no sentido de as melhorar e inovar. Assim, suportámos a nossa recolha num conjunto de instrumentos, que considerámos ser adequados à concretização das finalidades deste trabalho, e que passamos a descrever:

- a) **Entrevistas** – A entrevista como recolha de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados. Segundo Loffland (1995 citado por Moreira, 2007, p. 204), a entrevista com

guião é a que melhor corresponde à essência da entrevista e deve-se ao facto “desta técnica permitir a obtenção de uma grande riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico ou contextualizada) quanto às expressões e enfoque dos entrevistados”. Através da realização de entrevistas, pretendeu-se saber como os educadores/professores concebem e desenvolvem a educação para a cidadania, compreendendo se o fazem de forma integrada e identificando as áreas científicas/disciplinares que suportam esse processo de integração.

- b) Observação participante** – A observação participante é vista como “uma estratégia metodológica composta por uma série de técnicas de obtenção e análise de dados.” A observação participante permite que “o investigador seleccion[e] os objetos de observação, decid[a] o que perguntar e confirm[e] os seus interesses no decurso da própria investigação.” (Loffland e Loffland 1995 citados por Moreira, 2007, p. 187). Através da observação, recolhemos dados, nomeadamente registos orais e escritos das crianças, que nos deram a possibilidade de retirar conclusões acerca da temática em contexto de sala de aula em relação a todas as áreas curriculares e, sobretudo, às vivências e experiências das crianças e/ ou dos alunos, de modo a intervir eficazmente.
- c) Diário de bordo** – Relativamente ao processo escolar, o registo é muito importante para a avaliação das crianças, pois revela o seu processo de evolução. Deste modo, “registar” significa expressar de forma documental um acontecimento, sendo uma maneira de mencionar e marcar os mesmos. O que é registado permanece, comprova e facilita um estudo de caso. O diário de bordo foi utilizado para refletir acerca das dinâmicas da sala de aula recolhidas através da observação participante. Zabalza (2004) afirma que, ao escrever sobre a prática, o professor aprende e (re) constrói os seus saberes, uma vez que:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender. (p. 10)

Importa referir que os dados obtidos no diário de bordo serão complementados com a análise dos registos das crianças e/ ou dos alunos e bem assim dos registos fotográficos que serão realizados.

Capítulo IV – Perspetivas e vozes dos Profissionais da Educação

No quarto capítulo deste relatório, a atenção recai sobre a análise de questões referentes à cidadania e à integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, conhecendo os testemunhos de educadores e professores sobre estas temáticas. Deste modo, apresentamos uma reflexão das conceções e práticas dos docentes no que diz respeito à temática em estudo no referido trabalho, bem como à análise e discussão dos dados recolhidos.

Importa referir que estas informações foram muito importantes para as nossas práticas. Através delas ficámos a conhecer as conceções dos educadores e professores que nos permitiram refletir sobre uma práxis educacional para a cidadania integrada, possibilitando-nos a melhoria e a inovação da prática pedagógica neste domínio.

4.1. Participantes no estudo

Para a realização deste estudo, selecionámos um tipo de participantes: os profissionais da educação. Deste modo, através das entrevistas, obtivemos as opiniões de educadores e de professores do 1.º Ciclo do CEB, que nos deram as suas conceções e testemunho relativamente às questões que envolvem a educação para a cidadania e integração curricular.

Nas descrições seguintes, serão ocultadas quaisquer informações referentes à identidade dos (as) docentes, de forma a respeitar os pressupostos e os procedimentos éticos subjacentes a um trabalho de investigação.

As entrevistas realizadas tiveram três fases: uma antes dos Estágios Pedagógicos no âmbito da unidade curricular “Seminário de Investigação Educacional”, na qual constam os registos dos docentes “A” e “B”; uma segunda fase durante os Estágios Pedagógicos aos cooperantes de estágio, na qual constam os registos dos docentes “C” e “D”, e, por fim, uma terceira fase, que diz respeito à reflexão dos docentes “C” e “D” sobre as nossas práticas pedagógicas.

4.2. Entrevistas

As entrevistas permitem o contacto direto entre o investigador e o interlocutor. Como queríamos recolher dados sobre questões da Formação Pessoal e Social, de Cidadania e Integração Curricular, decidimos recorrer a este instrumento a fim de se estabelecer uma verdadeira troca de informação. Durante esta troca,

(...) o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193)

O tipo de entrevista utilizada foi a semidireta em que, segundo o mesmo autor, o investigador “dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Assim sendo, foram criados guiões das entrevistas que se encontram no **Anexo C**. Importa referir, ainda, que as entrevistas foram submetidas a gravação áudio e, conseqüentemente, transcritas, apresentadas aos docentes entrevistados e aceites por estes. De seguida, partilharemos o conjunto de dados obtidos e refletiremos sobre a sua influência na nossa ação educativa.

4.3. Análise e discussão dos dados

Atendendo à natureza deste trabalho e aos propósitos que nos levaram à realização das entrevistas, considerámos pertinente analisar quais as conceções de cidadania que os docentes têm e como as concebem relativamente ao processo educativo em que as desenvolvem. Os dados que iremos apresentar de seguida reportam à primeira fase das entrevistas, tal como já foi mencionado anteriormente.

A análise de conteúdo das entrevistas teve na sua base três grandes blocos temáticos, que poderemos designar como as nossas unidades temáticas. Estas são as finalidades que os docentes associam à educação para a cidadania: a gestão curricular feita pelos docentes, isto é, perceber se trabalham ou não a área da Formação Pessoal e

Social e de Cidadania de forma integrada no processo educativo; e, num momento posterior, qual a avaliação dos docentes cooperantes face às questões de educação para a cidadania desenvolvidas pela estagiária. Esta última unidade temática apenas surge na terceira fase das entrevistas, fase em que entrevistámos os nossos orientadores cooperantes. O quadro que se segue representa as unidades temáticas.

Unidades temáticas	Unidades temáticas
	Finalidades da educação para a cidadania
	Gestão curricular feita pelos docentes
	Avaliação da estagiária na promoção da educação para a cidadania

Quadro 1 - Unidades temáticas

Relativamente à primeira fase e à nossa primeira unidade temática (Finalidades da educação para cidadania), em relação à pergunta “Qual a importância que a prática da cidadania assume na sociedade?”, o docente “B” refere que *“Toda a pessoa, se não tiver maneiras de estar com o outro, não consegue viver em sociedade.”* Já o docente “A” refere que *“a cidadania é muito importante porque é isso que faz com que o aluno seja íntegro na sua educação, portanto a educação está ligada à instrução, não vai só aprender a ler e a escrever, portanto o aluno tem que ter educação, e é nesses princípios de educação que há a cidadania”*. A partir das conceções de “A” e “B”, podemos verificar que ambos os docentes consideram as finalidades de educação para a cidadania como sendo a instrução dos alunos, tendo em vista a sua integração na sociedade. Como referimos nos capítulos teóricos anteriores, nomeadamente quando analisámos a conceção de educação, a instrução é uma etapa do processo educativo, mas não se pode restringir a ela. Na realidade, subentendemos que a finalidade proposta pelos docentes “A” e “B” se pode circunscrever à instrução de regras, deveres e direitos cívicos, que Manuel Barbosa (2006) afirma ser uma educação que “está gripada”, isto é, um processo educativo que parece não ser eficiente para responder aos desafios da contemporaneidade.

Na verdade, ambas as definições perspetivam, no nosso entender, a educação para a cidadania como um resultado, não têm em conta a dimensão processual do ato educativo que compreende a cidadania não como algo que se impõe aos indivíduos, mas como um elemento constitutivo do seu desenvolvimento como pessoas e cidadãos.

A cidadania não só tem um importante impacto na sociedade, mas também o seu ensino é relevante. Assim sendo, quando interrogamos os docentes sobre a promoção da cidadania nas suas escolas, deparamo-nos com factos muito interessantes e que, sob o nosso ponto de vista, corroboram a finalidade da educação para a cidadania como um resultado, como a instrução de direitos, deveres, do respeito pelos costumes e tradições sociais e religiosas, como se pode verificar na escola da docente “B”, que refere: *“estas vivências que fazemos aqui no colégio fazem parte da cidadania, o respeitar as comemorações, mesmo que não se esteja de acordo. Saber respeitar o outro, a questão religiosa, por exemplo, eu tenho crianças aqui que não são católicas, mas que respeitam o outro e, quando veem estas vivências, tanto elas como os pais respeitam-nas”*.

Ainda sobre a envolvimento da cidadania nas escolas, à pergunta “Qual a importância que a cidadania assume nas escolas?”, o docente “A” afirma que *“a cidadania é muito importante. A cidadania é o complemento da educação na globalidade. Uma pessoa que não se forma sendo bom cidadão ou boa cidadã não vale a pena. Valer a pena, vale, sempre há de chegar a uma altura que ela há de ver que está errada, faz parte do ser humano, da educação do ser humano”*. Na nossa opinião, a cidadania e a educação não podem ser vistas isoladamente, ao contrário da afirmação do docente A que apenas afirma que a “cidadania é o complemento da educação na globalidade”. Na realidade, continuamos a entender que o docente A apresenta uma finalidade instrutiva no que respeita à educação para a cidadania, na medida em que concebe a cidadania como um “complemento”, não como algo que é intrínseco e conatural ao processo educativo, entendendo-o como meio progressivo de desenvolvimento e de aperfeiçoamento humano.

Não obstante a dimensão instrutiva que atribuem à educação para a cidadania, ambos os docentes a consideram uma peça fundamental do contexto educativo e que faz parte das vivências das instituições em que trabalham.

No que toca a atitudes e comportamentos, também conseguimos, numa primeira fase, alguns dados. Neste sentido, procurámos saber quais são as competências de cidadania que os docentes tentam desenvolver nos alunos. O docente “B” menciona que procura desenvolver o *“sentido de responsabilidade e o respeito por qualquer pessoa seja ela quem for”*. Já o docente “A” refere que *“as competências são um reflexo da parte comportamental, portanto é saber os princípios básicos para este sector etário,*

que é a sua formação, ser bom amanhã, eles saberem que têm que saber as coisas, saber ser e saber estar". Com estas afirmações, constatámos que o docente "B" opta por tratar questões de responsabilidade e respeito mútuo. Já o docente "A" refere que o objetivo da sua lecionação de cidadania vai muito além das competências intelectuais e do conhecimento científico, dá grande importância ao conhecimento de como ser um bom cidadão e às suas atitudes do saber ser e saber estar, de forma que as crianças aprendam a viver em sociedade no âmbito profissional e social. De qualquer forma, ambos os docentes, à sua maneira, preferem incutir nas crianças comportamentos e atitudes para viverem numa sociedade organizada, alertando-as para as consequências que podem advir de uma sociedade desorganizada e problemática.

Ao questionarmos se estas competências influenciam positivamente o comportamento dos alunos, o docente "B" refere que *"sim, influencia porque eu tenho tido casos de pais que têm comentado comigo que eles em casa disseram 'ah, tu não podes fazer isso porque a minha professora explicou que temos que respeitar os outros, não pode ser assim'"*. De acordo com Cabral (2015, citado por Marques, 2015), é de extrema importância desenvolver "nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias" (p. 30).

No que toca à segunda unidade temática (Gestão curricular feita pelos docentes), também tentámos compreender como é que os professores concebem o desenvolvimento da educação para a cidadania, se preconizam que esta deve ocorrer no âmbito de uma disciplina ou ser promovida de forma integrada ao longo do currículo. O docente "B" pensa que *"(...) é melhor e faz mais sentido ser em todas as disciplinas porque estamos a tratar de um assunto qualquer e o tema surge e é no momento que tem que se agarrar, por exemplo numa situação que envolva várias crianças. É agarrar naquele momento e aí eles entendem melhor o que se está a falar"*. Podemos observar que o docente "B" aposta numa integração curricular de cidadania, ou seja, sendo uma área transversal, é importante que os conteúdos sejam transmitidos à medida que lecionamos os conceitos de todas as áreas do saber. Na verdade, pensamos que o docente "B" vai ao encontro do que defende Beane (2003) relativamente à integração curricular, visto que este docente procura partir das experiências dos alunos para promover o seu desenvolvimento como membros sociais. Beane (2003, p. 94) defende

que “por um lado, [devemos] ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social e democrática entre os jovens.”

Não obstante defender a integração curricular, a afirmação do docente “B” deixa subentender que esta integração ocorre de forma espontânea, isto é, ocasionalmente: “(...) estamos a tratar de um assunto qualquer e o tema surge e é no momento que tem que se agarrar” (docente B); parece que não há uma integração intencionalmente planificada.

O docente “A” relata que *“É a mesma coisa eu tenho que cumprir, digamos, a minha planificação, o meu programa, portanto eu cumprio uma cidadania como vou cumprir um português. (...) Por exemplo, esta semana tenho uma dificuldade no “nh”, “ch” e no “lh”, (...) na cidadania tenho que saber ver que eu tenho que partilhar com o meu colega, porque é que tens que partilhar e levo uma tal “historiazinha” de acordo com a idade etária que sabe que partilha por isto, por isto e por isto, como também sabe que tem que saber o “nh”, o “ch” e o “lh” se quiser escrever e não souber, não serve de nada, não anda para frente”*. Noutra perspetiva, o docente “A”, à primeira vista, não tem a mesma opinião, pois refere que cumpre o que está planificado no âmbito de qualquer disciplina. Neste caso específico, podemos dizer que o professor pode estabelecer a interdisciplinariedade, porque recorre à “historiazinha” para falar da partilha, como ele próprio exemplifica, mas julgamos que não há um trabalho de integração ao nível do que defende Beane (2003): a articulação das experiências dos alunos com os conteúdos das áreas curriculares, com a experiência do professor e com a abertura ao meio social.

Com base nestes registos pré-concebidos antes do estágio, reformulámos o guião da entrevista e, para além das questões anteriormente analisadas, criámos questões sobre a integração curricular da cidadania, que é o tema base do nosso trabalho. Para isso, e depois de criarmos os nossos objetivos, realizámos as entrevistas no início das intervenções, tanto ao educador cooperante como ao professor cooperante. Estes discursos irão ser analisados e intercalados, consoante as perspetivas dos entrevistados.

Começamos por analisar o que os docentes cooperantes pensam sobre a importância da educação para a cidadania na sociedade, que finalidades lhe atribuem. O docente “C” refere que *“a cidadania é muito importante, pois traduz-se num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social”*. O docente “D”, de igual modo, concede-

lhe grande importância, uma vez que refere que *“A prática da Cidadania na sociedade é importante, para que os cidadãos possam cumprir os deveres que esta lhes impõe e inteirarem-se dos direitos”*. Ao analisarmos estas afirmações, podemos evidenciar a importância da cidadania para a sociedade, pois, à semelhança dos docentes “A” e “B”, os docentes “C” e “D” associam à cidadania o conhecimento dos direitos e deveres e valores para se viver em sociedade. Importa, agora, compreender como é que estes dois últimos docentes defendem que deve ocorrer o processo de ensino aprendizagem da cidadania.

No que diz respeito à forma como as suas instituições educativas promovem a cidadania, o docente “C” relata alguns exemplos tais como *“através de projetos/atividades em parceria com várias entidades, por exemplo a realização de laboratório de português, ciências e matemática em que são convidadas inúmeras entidades”*. Em relação ao docente “D”, a cidadania é promovida através de *“atividades dirigidas a toda a comunidade educativa, como sessões promovidas pela Polícia Municipal (prevenção rodoviária, bullying, drogas, etc), Gabinete de Saúde Escolar (saúde oral, obesidade, hábitos alimentares...) e outras atividades como festas religiosas, dias comemorativos...”*. Os entrevistados mostraram-se conscientes da importância da prática da cidadania na formação das crianças e/ou dos alunos e na sua relação com outras áreas do saber. A escola, em primeiro lugar, tem de aceitar o desafio de educar para a cidadania, que não passa apenas pelo ensino dos valores e do civismo, como observámos nos testemunhos dos docentes. Passa também pela vivência de situações que promovam a participação ativa, a reflexão e a discussão de problemas atuais, envolvendo várias entidades. Ou seja, cabe à escola preparar as crianças e/ ou os alunos para uma cidadania ativa, assumindo, assim, as suas responsabilidades numa sociedade democrática.

Na verdade, os docentes “C” e “D” situam-se na linha da escola cidadã que defende Fonseca (2011). De acordo com esta autora, a escola, como espaço promotor de cidadania, deverá organizar-se de modo a:

que todos os intervenientes no processo educativo, professores e alunos, trabalhem cooperativa e colaborativamente no sentido de partilhar conhecimentos e valores, acções e decisões que, para além de os preparar para a integração na sociedade, os levem a reconhecerem-se como membros efectivos e responsáveis da comunidade escolar (...). (Fonseca 2011, p. 203)

Relativamente às competências que os docentes associam à educação para a cidadania, o docente “C” refere que procura desenvolver “ (...) *pessoas/cidadãos responsáveis, autónomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres e no respeito pelos outros*”. O docente “D” descreve que valoriza “*o respeito mútuo e responsabilidade*”. Após as pesquisas feitas na nossa revisão de literatura, considerámos que a formação é essencial ao ofício de cidadão, ou seja, todas estas competências que os docentes procuram desenvolver nos alunos são essenciais para a formação do cidadão globalizado.

Ainda no âmbito das competências, o docente “D” alega que “*as competências desenvolvidas no âmbito da Cidadania contribuem para que os alunos mudem muitos dos seus comportamentos, relacionando-os e associando-os com os diferentes valores que lhes são transmitidos (...)*” exemplos: “*(...) mau comportamento no recreio, desrespeito pelos adultos, destruição dos equipamentos/materiais escolares*”. Após esta descrição, consideramos que é importante que as crianças sejam iniciadas numa cultura cidadã, contextualizada, em que, partindo do quotidiano, e alargando até à globalidade, se pretende que a criança desenvolva competências que, no futuro, lhe permitam ser um cidadão consciente e interventivo.

Relativamente à nossa segunda unidade temática (Gestão curricular feita pelos docentes), o docente “D” é de opinião de que “*a cidadania está implícita em todas as áreas curriculares, no entanto por vezes há necessidade de trabalhar um conteúdo na disciplina específica*”. A integração curricular contribui decisivamente para a realização de aprendizagens significativas e ativas por parte dos alunos, no entanto este docente refere que, por vezes, sente necessidade de trabalhar conteúdos na disciplina específica, talvez para ser desenvolvido mais detalhadamente.

O docente “C” revela, por seu turno, que “*a forma mais pertinente de promover a educação para a cidadania é através de ofertas curriculares específicas e de projetos*”. Nenhum dos docentes referiu especificamente que a cidadania deveria ser uma área integradora, apesar do docente “C” mencionar que deve ser através de ofertas ou gestão curricular, isto é, suspeita-se que deveria ter uma abordagem integradora. O docente “D” refere que deverá estar em todas as áreas, mas deu maior atenção àquilo que devemos aprender nesta área, ou seja, a formação do cidadão.

Estes testemunhos foram essenciais para podermos agir eficazmente nas intervenções, pois já conhecíamos algumas conceções dos docentes, que nos alertam

para a necessidade de planificarmos intencional e integradamente a educação para a cidadania. Para o efeito, criámos situações educativas e pedagógicas que concederam às crianças e/ ou aos alunos o conhecimento do conjunto de direitos e deveres que fazem parte da sociedade, o seu desenvolvimento cognitivo e moral autónomo, no sentido de potenciarem a sua formação como cidadãos ativos e responsáveis, capazes de intervir e reconfigurar a sociedade em que se inserem. Após as intervenções, numa terceira fase, foram novamente realizadas entrevistas, com o intuito de analisar e refletir sobre as práticas, isto é, proceder a uma avaliação da estagiária inserida. Em relação a esta última fase, e à nossa terceira unidade temática, será analisada aquando da descrição das nossas atividades sob a forma de reflexão e de conclusão do nosso trabalho.

Capítulo V – Caracterização dos Contextos Escolares em que ocorreram os Estágios

É importante dar a conhecer os contextos onde se desenrolaram as intervenções no âmbito do estágio, particularmente a caracterização dos núcleos escolares; a caracterização do meio onde se inserem as escolas envolvidas; a caracterização das salas de atividades/aulas e, ainda, a caracterização do grupo/turma. Ambos os contextos serão tidos em conta ao longo deste capítulo.

Para uma boa gestão e desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças e/ ou dos alunos, é necessário o docente conhecer o contexto onde irá exercer a sua ação educativa, devendo este tornar-se num profissional investigativo por forma a agir conscientemente nas suas práticas educativas.

Deste modo, e partindo desse pressuposto, Gómez (1992, citado por Maçaroco 2014), entende a prática como:

um processo de investigação na acção, mediante o qual professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando--se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar. (p.32)

O objetivo desta caracterização é, sobretudo, o de tomar consciência da realidade em que as crianças e/ou os alunos vivem, de modo a proporcionar um ambiente e uma aprendizagem significativa para ambos os grupos, pois

é a partir deste conjunto de informações, ou seja, desta primeira avaliação ou caracterização inicial, que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento/agrupamento. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 18)

5.1. Educação Pré-Escolar

A intervenção pedagógica em contexto Pré-Escolar teve lugar no núcleo de uma escola do concelho da Ribeira Grande.

5.1.1. Meio

O meio onde a escola se insere é um elemento fundamental para uma boa prática educativa e para o conseqüente desenvolvimento das crianças, pois, tal como refere Formosinho (1998, citado por Bettencourt 2015), as crianças “pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (p. 50).

A Instituição pertence ao concelho da Ribeira Grande, isto é, situa-se na costa Norte da ilha de São Miguel. É uma freguesia que fica a menos de 10 minutos do centro da cidade da Ribeira Grande, o que favorece os alunos em caso de visitas de estudo a possíveis lugares de interesse relacionados com os temas em estudo.

A economia da freguesia assenta no sector piscatório, agrícola e industrial, nomeadamente na indústria de transformação de peixe. A existência destes sectores na freguesia permite uma maior aproximação das crianças às profissões de muitos dos pais da freguesia, assim como aos processos de fabrico dos alimentos que chegam prontos às suas casas de uma forma real e vivenciada.

A nível cultural, é uma comunidade enriquecida, visto que conta com edifícios que contribuem para o desenvolvimento da cultura naquele local, assim como conta com grupos recreativos que permitem descobrir e desenvolver os talentos das crianças desde cedo.

A nível de cultura edificada, esta localidade possui um cineteatro, que possibilita a realização de eventos escolares, nomeadamente de peças de teatro, como a visualização em grande escala de filmes que possam ser benéficos para o desenvolvimento infantil, para a realização de palestras/ ações de formação com e para pais e professores, com vista a um maior envolvimento em prol do bem-estar das crianças.

No que diz respeito a grupos recreativos, a localidade conta com duas bandas filarmónicas, um grupo folclórico e um grupo de cantares. Qualquer um destes grupos é essencial na formação das crianças, visto que elas podem visitar as sedes das referidas entidades, conhecendo instrumentos, desenvolvendo as suas capacidades expressivas, nomeadamente, musicais.

Relativamente ao desporto, a mesma destaca-se positivamente pelos vários clubes desportivos que, nesta localidade, operam. São eles: o Clube Naval, o Clube

Atlético, Clube Desportivo, o Clube K (voleibol) e a Associação Equestre. Todos estes clubes são muito importantes para a dinamização de atividades desportivas em contexto escolar porque permitem às crianças experienciar desportos e modalidades que a escola não consegue oferecer devido à limitação do espaço, sendo igualmente fulcrais no processo de promoção da prática de um estilo de vida saudável e na ocupação dos tempos livres das crianças.

5.1.2. Escola

Neste ponto, iremos caracterizar a escola, sendo esta um elemento fundamental uma vez que “o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo – em que a criança se relaciona com as outras crianças e adultos” (Silva, 1997, p. 39).

A escola é uma instituição que data mais de 30 anos. O edifício foi reconstruído e reinaugurado em 2008, passando a ser constituído por um único piso. De um lado do edifício, funcionam seis salas de pré-escolar e uma sala de apoio educativo, bem como 2 salas do 1.º Ciclo. Ainda, nesta ala do edifício, existe uma copa com arrumações, um refeitório, um gabinete de primeiros socorros, um gabinete de apoio educativo, uma sala de professores, duas casas de banho para crianças (meninos/meninas), duas para adultos (homens/mulheres) e duas para deficientes. Este lado do edifício é composto ainda por um pátio de recreio interior com baloiços e escorrega.

No outro lado do edifício, existem 12 salas do primeiro ciclo e duas do núcleo de educação especial. Além disso, esta ala contém uma arrecadação, duas casas de banho para crianças (meninos/meninas), um pátio com recreio interior dotado de baloiços e escorrega.

Na entrada principal do edifício, encontram-se o gabinete da coordenação, a biblioteca, a sala de TIC e um pátio de recreio interior.

No espaço exterior do edifício escolar, podemos encontrar um campo de futebol, uma quinta pedagógica e um ginásio. Ainda no espaço exterior, existe um corredor que faz a ligação do portão principal à entrada do edifício. Este corredor tem como vantagem ser coberto, visto que permite proteger as crianças nos dias de chuva.

A escola é frequentada por crianças entre os 3 e os 10 anos de idade.

O corpo docente é constituído por 6 educadoras de infância, 1 educadora de educação especial, 1 educadora de substituição para o pré-escolar. Em relação ao 1.º Ciclo, existem 15 professores do primeiro ciclo do ensino básico, 1 professor de apoio, 2 professores de inglês, 3 professores de educação física e 3 professores de NEE. O corpo não docente é formado por 10 assistentes operacionais. Da equipa docente/não docente faz parte uma terapeuta da fala que trabalha com todos os núcleos da Escola Básica.

O horário de funcionamento da educação pré-escolar é diferente do horário do 1.º ciclo. A educação pré-escolar funciona das nove às quinze horas e intervala para almoço à mesma hora que os 1.ºs e 2.ºs anos, das doze horas e trinta minutos às treze horas e trinta minutos.

O horário para o 1.º ciclo é das nove horas às quinze horas e quarenta cinco minutos, podendo variar em cada turma. A hora de almoço é idêntica à da educação pré-escolar, à exceção dos 3.ºs e 4.ºs anos.

5.1.3. Sala

De acordo com Bettencourt (2015, p. 54),

A organização do espaço tem como principais critérios a segurança e a autonomia dos alunos, assim como a flexibilidade do espaço face a situações que surjam. A sala encontra-se organizada por áreas de trabalho dispostas numa organização lógica de funcionamento (espaço de concentração e orientação *versus* espaço de exploração e atividades lúdicas).

Podemos dizer que o espaço de sala de aula tem como principal função criar oportunidades de descoberta e de realização de atividades em simultâneo. É importante referir, ainda, que, como as crianças têm maior facilidade em aceder aos materiais, possuem uma maior autonomia.

Neste sentido, podemos afirmar que a sala de atividades está organizada conforme as necessidades do grupo, isto é, com espaço para que as crianças possam circular, trabalhar e brincar à vontade. A sala tem formato retangular, contendo móveis e adereços de cores apelativas. Estava organizada, conforme o esquema abaixo.

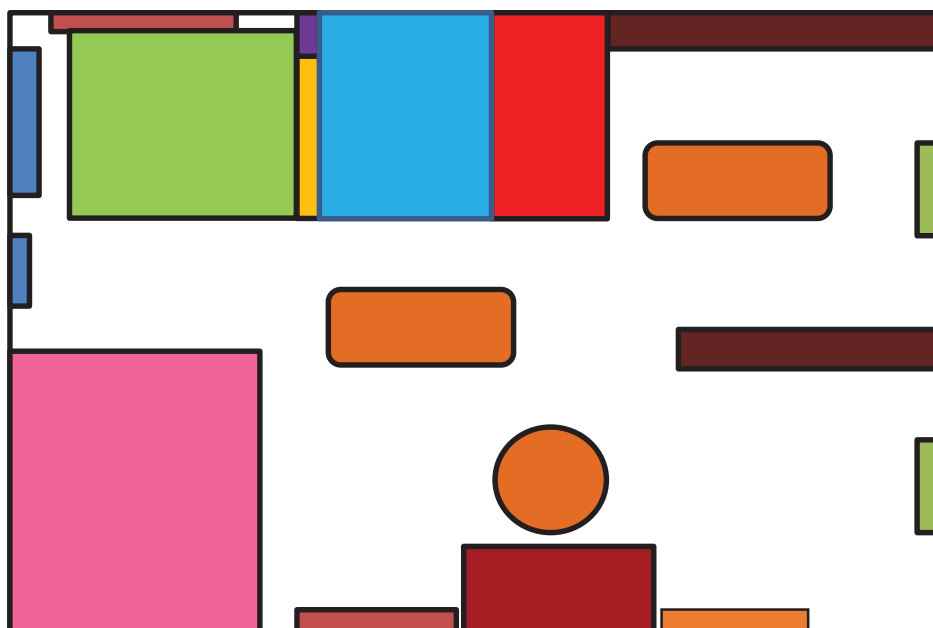














Figura 5 - Planta da sala de aula

Legenda:

-  Placards de exposição de trabalhos
-  Portas de acesso
-  Área da Informática (Computador e Smart Board)
-  Área de Acolhimento (Tapete)
-  Área da Casinha (Faz-de-conta)
-  Espelho
-  Módulo de gavetas para arrumar os trabalhos
-  Área dos jogos de mesa
-  Área da garagem
-  Área da expressão plástica com armários e lavatório
-  Mesas de atividades
-  Área da Biblioteca e da escrita

5.1.4. Grupo de crianças

Este grupo de crianças é constituído por vinte elementos, entre os cinco e os seis anos. A maioria do grupo é assídua e pontual. O grupo é composto por 17 crianças com cinco anos e 3 crianças com seis anos. Dessas crianças, oito são do género masculino, e doze são do género feminino.

A maioria das crianças residem na freguesia e chegam à escola acompanhadas pelos pais ou familiares. A maior parte provém de um meio social desfavorecido, muitas vezes com os dois progenitores desempregados, o que, possivelmente, está na origem de pais despreocupados e pouco motivadores da aprendizagem dos filhos.

Nesta sala, não existem crianças com Necessidades Educativas Especiais, no entanto há duas crianças que frequentam as sessões de terapia da fala na escola e uma aguarda avaliação. Uma criança não integra o regime de educação especial, mas tem apoio uma vez por semana, dado por uma educadora de ensino especial.

Tendo como base a nossa observação, este grupo é um pouco agitado, dinâmico, participativo, interessado e afetuoso, revelando, também, uma grande capacidade de interação com todas as crianças e adultos.

É um grupo que mostra alguma autonomia no que respeita à satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda do adulto, à escolha de atividades livres nos momentos em que a rotina o permite, à arrumação de materiais, bem como à realização de algumas atividades de expressão plástica.

O lanche tem lugar no refeitório da escola. A maioria das crianças almoçam no refeitório, e as restantes almoçam em casa.

Quanto às diferentes atividades proporcionadas às crianças, estas podem ser individuais e coletivas, para que tenham a oportunidade de fazer jogos, desenhos, pinturas, colagens, modelagem e de brincar nas diferentes áreas de atividades. As diversas atividades permitem às crianças partilhar experiências, aprender a cooperar e a respeitar os outros.

Verificámos que os adultos têm sempre em conta o bem-estar das crianças, procurando estabelecer uma relação de amizade e de confiança. As crianças aderem com entusiasmo às atividades dinamizadas, quer estas sejam orientadas quer não sejam, mostrando sempre interesse e empenho.

É, ainda, de referir que, na sala, são estabelecidas regras, criadas pela educadora cooperante em conjunto com as crianças e com as estagiárias, com vista a uma melhor organização do espaço. Essas regras, normalmente, são respeitadas e cumpridas ao longo do ano.

Através da observação direta, da dinamização de atividades e dos diálogos com as crianças, foi possível retirar algumas conclusões:

Relativamente às áreas de conhecimento, as crianças demonstram bastante interesse e um desempenho bastante positivo em todas as atividades que incluam Expressões Artísticas, revelando, igualmente, muita curiosidade pelos conteúdos da área do Conhecimento do Mundo. No entanto, a maioria do grupo apresenta dificuldades a nível do raciocínio lógico-matemático e da linguagem oral e escrita.

No que diz respeito à caracterização dos alunos, podemos referir que a turma é, de certa forma, homogénea, no entanto existem crianças mais estimuladas do que outras; é o exemplo das crianças que estiveram anteriormente numa creche, nomeadamente as crianças FS, FL, F, S, T, IT, S. Estes alunos revelam bastante sentido de responsabilidade, autonomia e empenho, sendo que executam todas as tarefas pedidas de forma organizada, ouvindo com atenção as indicações dadas, realizando os trabalhos até ao fim e ajudando os colegas que necessitam de auxílio.

As crianças com mais dificuldades apresentam, muitas vezes, um bom empenho nas atividades desenvolvidas, no entanto não conseguem desenvolver o trabalho sem ajuda, ou sem o incentivo da educadora cooperante e das estagiárias. É o caso dos alunos V, MM, MS, LS, L, LI, G, LI, IF, J e I.

No grupo, existem, ainda, duas crianças que estão na educação pré-escolar pela primeira vez, com 5 anos. O facto de terem estado sempre em casa faz com que muitas vezes seja difícil trabalhar com elas (AS e R), pois mostram-se inibidas e recusam-se a fazer a maioria das atividades, interessando-se apenas por atividades lúdicas em grande grupo (jogos).

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, esta irá ter mais destaque neste trabalho, visto ser o fulcro do nosso relatório. Neste domínio, podemos referir que no grupo predominam alguns conflitos interpessoais, próprios da idade, que, por vezes, necessitam da intervenção da estagiária como intermediária na resolução dos conflitos. Alguns membros do grupo têm muitas dificuldades em cumprir as regras estabelecidas.

Devido ao meio onde se inserem, as crianças demonstram, nesta área, algumas carências afetivas e de autoestima, tendo, recorrentemente, a necessidade de chamar a

atenção ou, até mesmo na hora do tapete, a maioria do grupo pede para vir para o colo ou, simplesmente, usam o abraço como meio de combater as carências.

Em relação à autonomia do grupo, a maioria consegue ir sozinho à casa de banho. Se lhes é solicitado para escolher o que querem fazer, as crianças selecionam sozinhas as atividades, embora muitas delas ainda necessitem, como foi referido anteriormente, de ajuda individualizada na realização das atividades.

O grupo consegue identificar as suas responsabilidades e desempenha com vontade aquilo que lhe é solicitado.

No âmbito do Estágio Pedagógico I, optámos pelo modelo de educação de infância *High Scope*, que tem como base o conhecimento construtivista.

Segundo Hohmann e Weikart (2003 citado por Nono, p.5),

a abordagem construtivista do modelo High/Scope ocorre numa aprendizagem pela ação entre os adultos e as crianças. Nesse sentido, os adultos são mediadores e apoiantes nas conversas, diálogos e brincadeiras das crianças. Eles compartilham o controle com as crianças de uma maneira interativa, centrando em aspectos da criação, do talento, na busca de resolução de problemas sociais em conjunto.

É importante referir que adotámos este modelo por ser o que a educadora cooperante utilizava, mas também porque lhe reconhecemos pertinência na promoção da educação para a cidadania ativa. De acordo com Kot-Kotecki (2013, p.123),

O modelo curricular High Scope predispõe o ambiente educativo para a observação e resolução de problemas, onde o educador disponibiliza condições e materiais para a criança desenvolver as suas capacidades de pensamento e raciocínio, sendo que a metodologia de trabalho de projeto é desenvolvida constantemente, e a criança deve estar ativamente envolvida nas suas aprendizagens.

Centrando-nos nesta metodologia, esta, segundo Filgueiras (2010, p.32), organiza-se em três grandes princípios: “o ambiente físico”, “a rotina diária” e “a interação adulto-criança e adulto-adulto”. Deste modo, na perspetiva construtivista, a criança constrói o conhecimento que a ajuda a dar sentido ao mundo através da sua interação com o meio.

Ao longo das minhas intervenções, segui-me por esta metodologia em que a criança aprende, vendo e experimentando, devendo incidir em todas as áreas de ensino, mais especificamente na área da Formação Pessoal e Social, fazendo com que seja uma área transversal a todos os conteúdos.

5.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática efetuada em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu no núcleo de uma escola do concelho de Ponta Delgada.

5.2.1. Meio

Pertencente ao concelho de Ponta Delgada, é uma freguesia que fica a menos de 10 minutos do centro da cidade de Ponta Delgada, o que pode ser positivo para os alunos, em caso de visitas de estudo a possíveis lugares de interesse relacionados com os temas em estudo.

A economia da freguesia assenta no sector agrícola e turístico. A existência destes sectores na freguesia permite um estudo mais aproximado e real daquilo que faz parte do meio dos alunos, nomeadamente o reconhecimento, a importância e a utilidade de alguns lugares da freguesia. É de notar que a existência destes serviços possibilita um estudo mais intensivo de alguns temas subjacentes à área do Estudo do Meio através da realização de visitas de estudo e da dinamização de sessões de esclarecimento, mais propriamente no caso d' "As Instituições" e dos "Cuidados de Higiene e Saúde". A existência de superfícies comerciais como um supermercado e um cabeleireiro poderão ser benéficas no sentido de aproximar os alunos de contextos reais, podendo ajudá-los na resolução de problemas semelhantes aos do quotidiano, na área da Matemática.

A nível cultural, a freguesia é composta por vários solares, considerados pontos de turismo obrigatórios, onde se conta a história da família que o construiu. Além disso, a freguesia tem uma igreja, cuja festa religiosa é celebrada em setembro, e alguns fontenários onde podem ser admirados grandes detalhes da arquitetura portuguesa. Estes monumentos auxiliarão a nossa prática, na medida que permitirão a observação de detalhes que poderão levar ao desenvolvimento da criatividade dos alunos.

A nível recreativo, a freguesia é uma comunidade enriquecida, visto que conta com grupos recreativos que permitem descobrir e desenvolver os talentos dos alunos desde cedo, nomeadamente grupos de folclore e de romeiros que primam pela promoção das tradições açorianas, possibilitando, ao mesmo tempo, a ocupação e a instrução dos alunos. Para além disso, a freguesia tem escolinhas de desporto e um grupo de escoteiros que apelam à prática do exercício físico desde cedo.

5.2.2. Escola

É uma escola com edifício de tipologia “P3”. Este estabelecimento de ensino possui doze salas, agrupadas em núcleos de quatro salas, nomeadamente sete salas para o 1º ciclo do ensino básico, quatro salas para o ensino pré-escolar e uma para o A.T.L. (Atividades de Tempos Livres), assim como um polivalente, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca, um gabinete administrativo, três gabinetes de apoio, uma sala de professores e dezassete casas de banho (doze para crianças, quatro para adultos e uma ajustada para pessoas portadoras de deficiência).

O refeitório da escola localiza-se no piso 0 e é composto por sete mesas, onde são distribuídos os diferentes anos escolares. Conta com uma capacidade média para 190 lugares. À entrada do refeitório, deparamo-nos com cinco lavatórios ajustados ao tamanho dos alunos, onde estes fazem a sua higiene antes e depois de comerem.

Ao lado do refeitório, localiza-se a biblioteca da escola, pouco dinamizada, contendo alguns recursos, como livros, poltronas para leitura, uma televisão destinada à visualização de filmes e um “cantinho” de fantoches.

Ainda no piso 0, localiza-se o polivalente onde os alunos realizam grande parte das aulas de Expressão Físico-Motora. É um espaço relativamente amplo, composto por colunas que estão isoladas com esponjas coloridas nas suas extremidades, que funcionam um pouco como uma barreira arquitetónica aquando da prática das atividades, ao terem lugar no meio do polivalente. A vigilância e a dinamização dos recreios é dinamizada pelos vários funcionários e professores, sendo que a vigilância é sempre repartida por um assistente operacional e por um professor/educador que, de acordo com o Regimento Interno da Escola, sempre que “não efetuar vigilância no recreio, será substituído (sistema rotativo)”. Cada professor é responsável por acompanhar a sua turma ao recreio uma vez por semana. As crianças do Pré-Escolar ocupam a área envolvente da escola para brincarem, enquanto os alunos do 1º ciclo

utilizam o campo de jogos. Apesar de a parte do recreio que está coberta não ter grandes dimensões, em dias de chuva é aí que as crianças brincam. É de notar que o recreio está desprovido de equipamentos adequados ao entretenimento dos alunos.

A escola tem aproximadamente 180 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade.

O corpo docente é constituído por quatro educadoras de infância e uma educadora de apoio para o pré-escolar. Em relação ao 1.º Ciclo, existem sete professores do primeiro ciclo do ensino básico, uma professora de apoio, uma professora de inglês, um professor de Educação Físico-Motora, uma professora de NEE e uma professora de Educação Moral Religiosa Católica/Cidadania. O corpo não docente é formado por cinco assistentes operacionais. Da equipa docente/não docente faz parte, ainda, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e uma psicóloga que trabalha com todos os núcleos da Escola Básica.

O horário de funcionamento da escola ao nível da educação pré-escolar é diferente do horário do 1.º ciclo. A educação pré-escolar funciona das nove às quinze horas e intervala para almoço das 12h30m às 13h30m.

O horário do 1º ciclo varia conforme o dia da semana, isto é, das 9h às 15h, à segunda, quarta e sexta-feira; e das 9h às 15h:45m, à terça e à quinta-feira. A hora de almoço é idêntica à da educação pré-escolar, das 12h30m às 13h30m.

De acordo com o Regimento Interno da Escola, “Existe um funcionário da Junta de Freguesia junto à passadeira nas horas de saída e entrada de alunos e, sempre que possível, haverá um agente da Polícia Municipal da Câmara Municipal de Ponta Delgada, no portão, para uma melhor segurança dos alunos”. Em relação à segurança, a escola possui um sistema de videovigilância, além de que os assistentes operacionais garantem a segurança dos alunos à entrada e à saída, auxiliando os que vão nos autocarros. Através da vigilância, os assistentes operacionais garantem que os alunos não abandonam o recinto escolar sozinhos ou com alguém desconhecido. Em termos de segurança, em caso de incêndio ou catástrofes naturais, a escola está provida de um plano de segurança e evacuação, assim como de mapas de saídas de emergência afixados em várias alas do edifício, materiais de combate a incêndios e um *kit* de primeiros socorros, entre outros componentes que constituem um conjunto de medidas que permitem uma maior segurança e um bom funcionamento da escola.

5.2.3. Sala

A sala do 2º D situa-se no primeiro andar da escola. É uma sala luminosa, arejada e ampla, sendo constituída por mesas que estão dispostas à frente do quadro e distribuídas por quatro filas. A sala tem uma secretária para a professora, que se encontra virada para os alunos, com um computador, dois quadros de giz, um lavatório e armários para arrumação. Os alunos estão, maioritariamente, sentados a pares, estando alguns sentados sozinhos por motivos de concentração.

A sala está provida de uma pequena biblioteca onde estão alguns livros para consulta, e de conteúdos básicos para auxílio dos alunos afixados nas paredes. Junto à sala, encontram-se duas casas de banho, uma destinada aos meninos e a outra às meninas. A sala do 2º D faz fronteira com a sala do 2º C, o que facilita o trabalho cooperativo entre as duas salas, com vista ao desenvolvimento de projetos entre as duas turmas e ao conseqüente sucesso das mesmas.

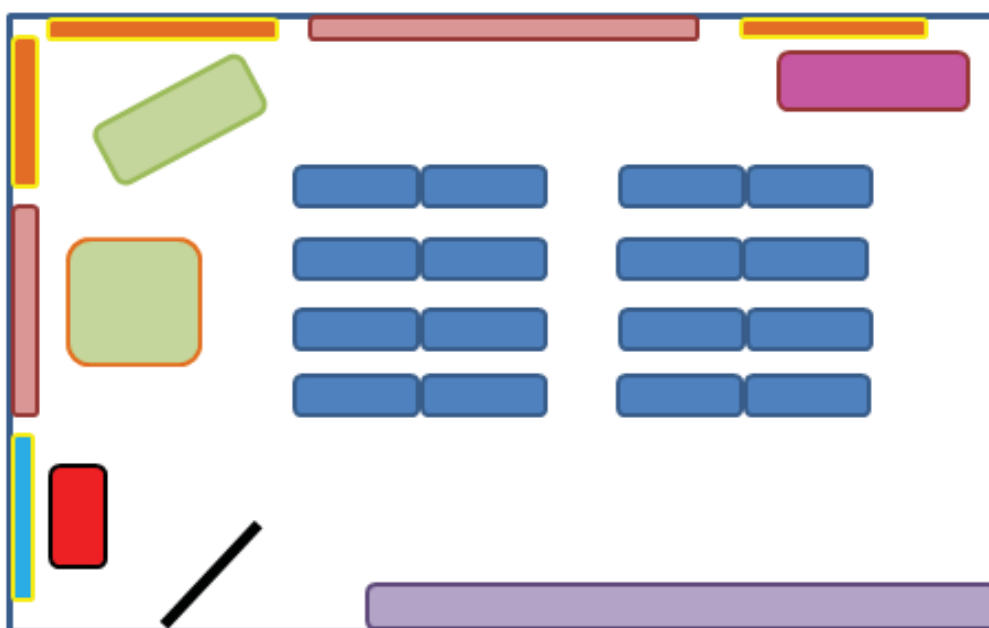












Figura 6 - Planta da sala de aula

Legenda:

-  Quadros de Giz
-  Mesa da Professora
-  Mesas dos alunos
-  Mesa de apoio

-  Área da Informática (Computador)
-  Armários e lavatórios
-  Módulo de gavetas para arrumar os trabalhos
-  Porta de acesso
-  Placards de exposição de trabalhos
-  Área da Biblioteca

5.2.4. Grupo de alunos

O grupo é constituído por dezasseis alunos, entre os sete e os oito anos. A maioria do grupo é assídua e pontual. O grupo é composto por onze alunos com sete anos, e cinco alunos com oito anos. Desses dezasseis alunos, sete são do género masculino e nove são do género feminino, sendo acompanhados desde o 1.º ano de escolaridade pela mesma professora.

A maioria dos alunos reside na freguesia, e metade deles chega à escola acompanhados pelos pais ou familiares, enquanto outra metade vem de autocarro porque a freguesia é grande, e os pais, por vezes, não têm possibilidades de transportar os filhos. A maioria do grupo provém de um meio social desfavorecido, o que, muitas vezes, dá azo a pais despreocupados e pouco motivadores do conhecimento dos filhos. Apesar deste facto, a maioria dos alunos realiza sempre os trabalhos de casa.

Nesta sala, existem três alunos com Necessidades Educativas Especiais, usufruindo de apoio de um docente de ensino especial especializado nas várias áreas. Apenas uma criança frequenta a terapia da fala, e só uma criança está a repetir o 2.º ano.

Tendo como base a nossa observação, o grupo é dinâmico, participativo, interessado e afetuoso, revelando também uma grande capacidade de interação com todos os alunos e adultos. A maioria dos alunos lancha o que traz de casa, acompanhado do leite cedido pela escola. Ao almoço, a maioria dos alunos come no refeitório da escola as refeições confeccionadas pela empresa Gertal, Lda., através do sistema de senhas.

Mediante a observação direta, a transmissão dos conteúdos e a realização de atividades, foi possível retirar algumas conclusões:

No que diz respeito às diferentes áreas do conhecimento, os alunos mostram dominar melhor o Estudo do Meio, tendo mais dificuldades em Português e em

Matemática. Em relação ao Português, sentem muita dificuldade na escrita e nos casos de leitura, sendo que um aluno ainda não sabe escrever nem ler autonomamente. No que diz respeito à Matemática, o grupo sente dificuldades, pois têm a necessidade de reforçar todos os conteúdos transmitidos desde o início do ano. No que concerne à área da Expressão Artística, o grupo mostra bastante interesse nas atividades relacionadas com esta área. Este entusiasmo deve-se também ao facto de não haver muitas horas destinadas para tal. A maioria da turma assiste às aulas de Educação Moral/Cidadania, havendo apenas dois alunos que, neste horário, têm aula de cidadania por opção dos pais.

Relativamente à caracterização da turma, existem alunos mais estimulados do que outros. Os primeiros revelam bastante sentido de responsabilidade, autonomia e empenho, desempenhando todas as tarefas de forma organizada, ouvindo com atenção as indicações dadas e realizando os trabalhos até ao fim.

Em relação aos alunos com mais dificuldades, estes apresentam, muitas vezes, empenho nas atividades desenvolvidas, no entanto não conseguem desenvolver o trabalho sem ajuda ou sem o incentivo da professora cooperante.

No que toca à área da Cidadania, podemos referir que, a nível comportamental, a turma era razoável, sendo os alunos com necessidades educativas especiais os mais problemáticos e conflituosos, pois, não raro, desestabilizavam o ambiente e a dinâmica da aula. O grupo apresenta alguma dificuldade no que respeita às questões de socialização e trabalho cooperativo. No decorrer das intervenções, tentou-se que os alunos desenvolvessem cada vez mais o espírito de equipa e de entajuda, tentando que percebessem e respeitassem as questões sociais que devemos ter em conta enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade. Importa, ainda, referir que a professora cooperante não se rege por nenhum modelo pedagógico específico, adaptando o processo de ensino às características da turma, tendo em conta as suas dificuldades, o seu ritmo de trabalho e a sua autonomia. Ou seja, a Cooperante escolhe as características dos vários modelos, aquelas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, e aplica-as nas suas aulas. Enquanto estagiária, segui o método de trabalho utilizado pela professora, uma vez que os alunos estão familiarizados com ele.

Capítulo VI – O Estágio como Contexto de Aprendizagem/Vivência da Cidadania

Neste ponto do relatório, iremos fazer uma análise geral das atividades realizadas no contexto de Estágio Pedagógico I, na educação pré-escolar. No decorrer deste estágio, tivemos sempre a preocupação de desenvolver e proporcionar um processo de ensino-aprendizagem que promovesse a integração curricular da área da Formação Pessoal e Social.

Assim sendo, segue-se um quadro síntese onde são apresentadas todas as atividades curriculares integradoras planificadas e implementadas ao longo das seis intervenções do estágio. Estas atividades foram descritas tendo por base as várias áreas do conhecimento, agrupando-as como competências foco e/ou competências associadas.

6.1. Refletir sobre a ação pedagógica de Integração da Educação para a Cidadania – Educação Pré-Escolar

Calendarização			Áreas e Domínios de Conteúdo								
Intervenções	Temas	Atividades	Pessoal e Social	Conhecimento do Mundo	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Educação Motora	Artes Visuais	Dramatização	Música	Dança
1ª Intervenção	Introdução das rotinas	História dos Monstrinhos com bons e maus comportamentos									
		Semáforo dos comportamentos									
		Animal de estimação-tartaruga									
2ª Intervenção	Alimentação	Mercearia									
		Criação de uma lista de compras									

		Quadro das boas maneiras											
		Criação de um prato saudável											
		Atribuição de bons e maus alimentos através de associações											
		Criação da roda dos alimentos											
		Gráfico das frutas											
		Leitura do livro o menino que não gostava de fruta											
3ª Intervenção	Identidade	O que veem ao espelho?											
		Reconhecimento das suas características físicas											
		Fazer a simetria do seu rosto											
		Fazer a medição da sua altura											
		Criar o seu cartão de cidadão											
		Jogo do quem é quem											
4ª Intervenção	O corpo humano	Lengalenga lateralidade											
		Quantos temos?											
		Reconhecimento dos órgãos do nosso corpo-											

		<i>mobiles</i>									
		Comemoração do dia do pijama através da leitura de uma história sobre solidariedade									
		Visita de estudo ao Expolab									
		Visita à sala de uma enfermeira									
5ª Intervenção	Natal	Criação de vasos com ervilhaca para oferecer a idosos									
		Dramatização de uma dança para apresentar aos idosos									
6ª Intervenção	Natal	Criação de bolachas para oferecer aos pais									
		Dicionário do Natal – palavras que caracterizam esta época									

Quadro 2 - Atividades de integração da cidadania desenvolvidas em contexto de estágio

Tal como representado na tabela acima, em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, foram desenvolvidas 28 atividades nas diferentes áreas de conhecimento que tiveram como competência foco a área de Formação Pessoal e Social. Importa salientar que, para além destas 28 atividades, foram desenvolvidas outras atividades, que, embora não tivessem a Formação Pessoal e Social como competência foco, integraram esta área que foi intencionalmente planificada. A título de exemplo, podemos referir uma atividade inserida no tema do corpo humano. Este foi um tema de

grande interesse para o grupo, pois as crianças faziam algumas perguntas sobre o seu corpo. De acordo com Rabello (1994), citado por Silva (2008, p. 3),

o estudo do corpo humano instiga as crianças, estimula-as a questionar e voltar seu olhar para seu próprio corpo, já que estão em fase de constantes mudanças. Cabe ao professor aproveitar tais momentos para perceber qual a noção de corpo humano que seus alunos possuem e a partir de então direcionar seu ensino para que possa atender aos questionamentos de seus alunos.

Um das atividades diz respeito ao funcionamento do nosso sistema respiratório, em que criámos material para exemplificar como funciona e percebermos os termos “expiração” e “inspiração”, bem como uma ficha do “quanto temos” e um *mobile* em que tinham de identificar os órgãos do corpo humano e colocá-los no respetivo lugar. A formação pessoal e social insere-se através da compreensão acerca da forma do nosso corpo, de modo a conhecer e a aceitar as suas características pessoais e a sua identidade.

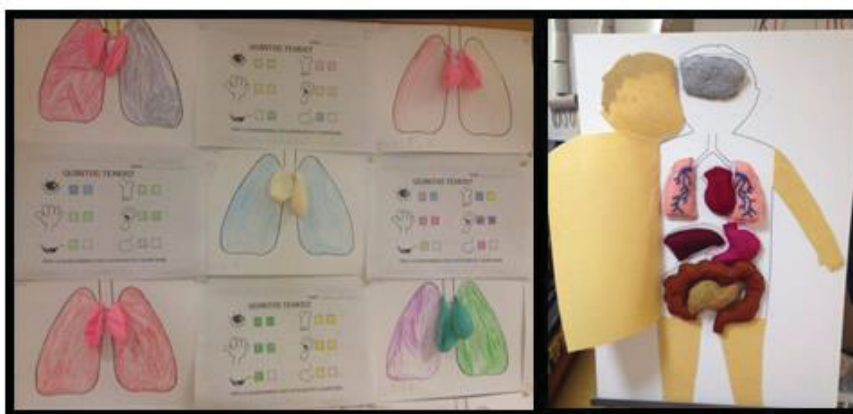


Figura 7 - Atividades sobre o corpo humano

Em relação à tabela das atividades (quadro 2), o preenchimento com diferentes cores e tonalidades tem como propósito fazer uma discriminação das competências foco e associada. Deste modo, conferimos tonalidades mais escuras às áreas que estiveram em foco aquando das nossas intervenções e tonalidades mais claras às áreas selecionadas como competências associadas, por forma a complementar a aprendizagem da temática em questão.

É importante salientar que todas estas atividades foram contextualizadamente planificadas, tendo por base os registos das nossas observações nas duas primeiras semanas de Estágio Pedagógico I, assim como o Currículo Regional para a Educação Básica (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011) e as Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1997, Silva, Marques, Mata & Rosa 2016), sempre com o intuito de ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças e de promover aprendizagens significativas.

De um modo geral, é possível constatar que a maioria das atividades promove simultaneamente aprendizagens na área da Formação Pessoal e Social, bem como no domínio das restantes áreas do saber.

No decorrer das intervenções, procurámos desenvolver atividades dinâmicas e que desenvolvessem aprendizagens que contemplassem as diversas dimensões da integração curricular. Esta integração desenvolve-se em quatro dimensões – a integração de experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como conceção curricular.

Por uma questão de limitação do número de páginas, não nos é possível caracterizar todas as atividades, pelo que, de entre todas as atividades planificadas e executadas, foram selecionadas duas, que consideramos refletirem o trabalho desenvolvido, e que serão alvo de uma análise mais exaustiva.

6.1.2. A mercearia

Para introduzir esta atividade/material, perguntámos às crianças se sabiam aonde as mães se deslocavam quando queriam comprar alimentos. Depois das crianças fazerem esta relação, foi tempo de mostrar a surpresa que foi uma mercearia construída e, conseqüentemente, introduzida pela estagiária como base de desenvolvimento de aprendizagens. Posteriormente, a estagiária exemplificou como funciona uma mercearia e para que serve através de dramatizações com a participação de duas crianças. A introdução desta nova área na sala revelou-se muito prazerosa para o grupo, visto que os alunos adoram brincar ao faz-de-conta e fazer dramatizações. Ao mesmo tempo, exploraram conteúdos do dia a dia, como trocas e vendas de produtos através de dinheiro, tudo isto realizado com caráter lúdico.

A expressão dramática é assim um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal. (Silva, 1997, p. 59)

A estagiária optou por criar esta área temática porque faz com que a criança tenha estímulos para o desenvolvimento da sua imaginação, faz-de-conta, autonomia, socialização e cognição.

Uma sala de aula de Educação Infantil dever ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc. (Zabalza, 1998, citado por Barboza e Volpini 2015, p. 20)

Nesse contexto, os autores esclarecem, também, que uma das funções fundamentais do professor desse segmento educacional constitui em “(...) saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências de aprendizagem” (Zabalza, 1998, citado por Barboza e Volpini 2015, p.20).

No decorrer desta atividade, utilizámos recorrentemente as “palavras mágicas” e explicámos às crianças porque e como devem usá-las. Posteriormente, realizou-se uma atividade com o grupo sobre as “palavras mágicas”, de modo a que depois fizesse sentido colocá-las na parede onde foi inserida a mercearia. Para além deste objetivo, considerámos pertinente trabalhar estes conteúdos com o grupo, pois a maioria das crianças não usavam o vocabulário adequado quando se expressavam para pedir alguma coisa ou, mesmo quando magoavam alguém, não tinham a iniciativa de pedir desculpa. Esta problemática advém do facto de estarem inseridos num meio onde esta prática não é muito usual devido às condições existentes. Sendo assim, esta nova área foi fundamental, pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva,1997, p. 53),

a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” e revela-nos ainda que “(...) permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las.

A escrita das palavras no cartaz e a criação de uma lista de produtos foi de grande importância, pois o grupo revelava dificuldade no reconhecimento de letras e na destreza manual. Assim, o grupo copiou as palavras feitas pela estagiária, pois “neste

processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas” (Silva, 1997, p. 69).

A implementação desta nova área não só permitiu trabalhar a formação pessoal e social como também todos os domínios da área de expressão e de comunicação., sendo, deste modo, uma atividade integradora de todas as áreas do conhecimento e dando maior ênfase ao desenvolvimento social e interpessoal das crianças.

Para além disso, podemos salientar que elaborámos as regras cívicas de convivência social, tais como o “bom dia”, “se faz favor” (...), estando presentes não só nas dramatizações das crianças como também afixadas na parede onde se situava a mercearia, com o objetivo de poderem ser utilizadas diariamente. Deste modo, conseguimos explicar que, por meio da socialização, há um agente condutor que leva à promoção do respeito pelas regras cívicas, neste caso, na sala de atividades, pois as crianças têm de aprender a estar em grupo e a respeitarem-se reciprocamente, usando as configurações de trato interpessoal e institucional, consoante os contextos sociais e culturais em que se inserem.

No nosso entender, a mercearia é vista como uma estratégia educativa, na qual utilizamos códigos de conduta, através dos quais se praticam as competências do que é ser bom cidadão.

Assim sendo, debruçámo-nos sobre o pensamento de Lawrence Kohlberg (1980, p. 26): “[...] a educação moral não é encher a pessoa de conhecimentos que não tinha mas promover-lhe o raciocínio moral”. Segundo este autor, o desígnio da educação moral comporta o desenvolvimento do raciocínio e da inferência moral autónomos. Foi isso que procurámos fazer com a implementação e a exploração da área da mercearia. Partindo de um contexto próximo das crianças, tentámos fomentar aprendizagens significativas que favorecessem o desenvolvimento de competências cívicas e de cidadania e que alertassem para a pertinência de se praticar um consumo moderado e responsável.

Tal como observámos na nossa pesquisa bibliográfica, na perspetiva kohlbergiana, a educação moral deve primar pela promoção do desenvolvimento moral autónomo e pela conceção da pessoa como um sujeito moral dinâmico, que, através da

mediação entre o conhecimento, a ação crítica e reflexiva, se constrói moralmente. Nesta linha de pensamento, podemos considerar que o objetivo da educação moral consiste em promover a crescente autonomia do raciocínio e das inferências morais, com o propósito de compreender os valores como princípios éticos, que alicerçam a ação e as normas sociais que regulam a vida em comunidade, garantindo o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos.

O recurso à mercearia como forma de contribuir para o desenvolvimento moral dos alunos, tendo em vista a sua formação enquanto cidadãos ativos, permite-nos afirmar que recorreremos a estratégias tais como a exploração-reconstrutiva, que tem como intuito criar um espaço na sala de aula onde os alunos possam conhecer os valores e, conseqüentemente, discutir e refletir sobre as suas vivências e experiências. Deste modo, segundo Fonseca (2011, p. 246), dever-se-á optar por “estratégias de exploração-reconstrutiva, que enfatizam o desenvolvimento moral e autónomo dos alunos.” e “(...) favorecem o seu desenvolvimento como cidadãos empreendedores, com competências ao nível da decisão e da resolução de problemas” (p. 320).

Atendendo às finalidades desta educação moral, as dramatizações são excelentes aliados do desenvolvimento, pois conseguimos observar, através das Orientações Curriculares para o Pré- Escolar (Silva, 1997), que:

O jogo simbólico, nomeadamente na “loja”, pode também constituir um pretexto para compreender o funcionamento de balanças que não devem ser apenas um brinquedo, mas permitir, de facto, pesar e comparar pesos. Comprar e vender na “loja” ou em situações de vida real permitem à criança utilizar dinheiro a “ fazer de conta” ou a sério como objeto social, permitindo ainda diferentes formas de contagem.” (p.77)

Podemos considerar que a escola deve proporcionar às crianças os utensílios para alcançar, abranger e usar criticamente a informação com o objetivo de se tornarem consumidores mais analistas, rigorosos e responsáveis, através da utilização de um conjunto de valores edificadores e fortalecedores de uma cidadania participativa.

Ainda em relação à área da Formação Pessoal e Social, e como já foi referido anteriormente, pude observar que, neste grupo, existia uma grande dificuldade em partilhar materiais ou brinquedos, além de que as crianças estavam constantemente a “fazer queixinhas”. Assim, durante as brincadeiras autónomas, passámos pelas diferentes áreas, tentando eliminar o sentimento de: “Isso é meu”, “eu é que estava a

brincar com isso”, através do diálogo com as crianças e da entrega de algum objeto ou livro, de modo que houvesse partilha. Com a introdução da mercearia, ou seja, a área do faz-de-conta, tivemos sempre o cuidado de ver se estavam a respeitar-se uns aos outros e a darem oportunidades para as outras crianças também brincarem. Estas estratégias têm como objetivo intensificar a partilha entre os alunos. Após implementar as regras durante todas as intervenções, pudemos observar resultados satisfatórios por parte de algumas crianças.

De acordo com Camargo (2015, s/p), há **quatro áreas** do desenvolvimento que são estimuladas pelo faz-de-conta, que são:

Intelectual – desenvolvendo habilidades como resolução de problemas, negociação, criatividade, organização e planeamento, retenção de tradições, costumes e cultura familiar, aplicação de conhecimento na prática e até matemática.

Físico – estímulo de coordenação motora e coordenação espacial.

Emocional – aumento da autoestima, orgulho próprio, desenvolvimento da sensação de segurança e proteção, desenvolvimento da independência, reconhecimento de sentimentos e de propósitos.

Social – entendimento dos papéis sociais, visão do seu lugar na família, partilha, colocar-se no lugar do outro, cooperação, controlo da impulsividade, reconhecimento dos pontos fortes do outro e aprender a lidar com desapontamentos.

Com a introdução da mercearia na sala de aula, conseguimos trabalhar as regras da sala de aula e o espírito de partilha. Estes objetivos foram, sem dúvida, concretizados, uma vez que as crianças, ao longo das semanas, foram deixando de “fazer queixinhas” relativamente à partilha de brinquedos, e notou-se, claramente, que, quando pediam alguma coisa, não se esqueciam das “palavras mágicas”, bem como de uma regra fundamental que é esperar pela sua vez. Na realidade, com este recurso e as subsequentes atividades que se foram desenvolvendo com ele, fomos ao encontro do que defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de que “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37). Efetivamente, foi criado um ambiente que permitiu às crianças desenvolver competências sociais e de relação interpessoal, que, na

maioria das vezes, em muitos contextos educativos, são impostas pela transmissão direta e pelo treino.

Nesta atividade/material, a área foco foi a área de Formação Pessoal e Social, articulando e integrando com a área do Conhecimento do Mundo e com os domínios como: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e o subdomínio da Dramatização.

As atividades integradoras têm muitas vantagens para todos os intervenientes do sistema educativo, pois são uma aprendizagem centrada nos alunos que demonstram ser mais motivadoras, colaborativas e interessantes, levando-os a assumirem um papel importante na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas capacidades. Podemos observar, através das entrevistas realizadas, que os docentes concedem grande importância à integração curricular, numerando várias vantagens como ser a “melhor [maneira] e mais eficaz” e que, no que concerne às nossas práticas de integração, estas “*contribuíram para que os alunos pudessem trabalhar com espírito colaborativo, de partilha e de interajuda*” (Docente “D”).

Na verdade, esta integração curricular permite o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais coerente e significativo tanto para os professores como para os alunos.

Neste processo, conseguimos criar uma interseção de saberes provenientes da interdisciplinaridade, ao trabalhar vários conteúdos que articulámos com atividades realizadas na mercearia. Além disso, conseguimos também aliar os conhecimentos das diferentes áreas e domínios curriculares à integração das experiências/social (Beane, 2002, 2003) e dos alunos, levando à vivência efetiva dos valores, nomeadamente o espírito de cooperação, partilha de materiais e experiências, bem como fomentámos uma educação para a consumidor.



Figura 8 - Registos fotográficos da “Mercaria”

6.1.3. Reconhecimento das suas características físicas

A construção da identidade refere-se ao conhecimento progressivo que as crianças vão adquirindo de si mesmas e na definição da sua identidade, no conhecimento e na valorização de si próprias.

Para ajudar as crianças nesse processo, criámos situações que servissem para elas comunicarem e perceberem que este é um conceito que marca a diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal. Concludentemente, o desenvolvimento da autoestima sucede quando a criança incorpora a afeição que os outros têm por ela e a confiança da qual é alvo.

Uns dos objetivos desta temática é criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem novos sentimentos, valores, costumes e papéis sociais. Deste modo, pretendemos: desenvolver o autoconhecimento; fortalecer a identidade; reconhecer o nome; promover a imaginação; favorecer a identidade com o uso de espelhos; reconhecer a própria imagem e a dos colegas; trabalhar a autoestima; respeitar o outro; brincar com a própria imagem; construir a imagem do seu corpo; desenvolver as relações inter e intrapessoais; melhorar a linguagem oral e escrita; desenvolver a autonomia.

Neste seguimento, a terceira semana de intervenção foi destinada à exploração da identidade das crianças, pois é essencial que elas tenham noção de si como elementos

de uma sociedade, em que cada pessoa difere pelas suas características físicas, psicológicas e genéticas, formando uma identidade única, numa sociedade igualmente única. A pertinência da introdução deste tema neste grupo de crianças prendeu-se com o facto de elas ainda sentirem dificuldades em identificar alguns colegas. Deste modo, ao trabalhar a identidade, pretendemos que os alunos aprofundassem o seu conhecimento sobre os colegas, como o conhecimento de si próprios, pois, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), “A construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (p. 38).

A formação da identidade da criança é um processo que envolve perguntas como: "Quem sou eu?"; "Como sou?". Para isso, e com vista a dinamizar a primeira atividade sobre a identidade, levámos uma caixa mistério com um espelho lá dentro, fomos dando a caixa às crianças e perguntámos-lhes o que estavam a ver. Posteriormente, elas disseram que estavam a ver-se no espelho e, então, perguntámos se gostavam do que estavam a ver. Esta atividade surge no sentido de que no “processo de construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança [se] desenvolve simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 38).

Depois, numa outra atividade, que consistiu em fazer simetrias com o seu rosto, propôs-se às crianças recriarem a outra metade da sua cara, num eixo de simetria para consolidar as identificações que tinham sido feitas anteriormente. Referimos que, se dividirmos o nosso corpo a meio, temos duas partes iguais, pois o nosso corpo é simétrico. Assim, as crianças construíram a outra metade do seu rosto, baseando-se no que viram. Nesta atividade, não só trabalharam competências associadas ao domínio da Expressão Plástica e Matemática, como também puderam clarificar os conceitos que têm relativamente ao conhecimento de si, contribuindo, paulatinamente, para desmistificar problemas que tenham com a sua autoestima.

Posteriormente, na aula de Educação Físico-Motora, depois do aquecimento, introduzimos o jogo da cabra cega, o qual constitui uma boa oportunidade para trabalhar a Expressão Motora e a orientação no espaço, “o conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações

entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento” (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p. 82).

A escolha deste jogo teve como base as competências anteriormente referidas, assim como o intuito de transmitir segurança ao grupo, para que não tenha medo de avançar, mesmo com os olhos vendados. Para consolidar os conteúdos transmitidos e observados durante a manhã, vendámos uma criança e esta, através do tato, teve de identificar qual era o menino que estava à sua frente, trabalhando, assim, em jeito de reflexão e consolidação, o reconhecimento das características físicas dos colegas.

Numa outra atividade, e depois de fazermos uma breve reflexão com as crianças acerca dos conteúdos abordados anteriormente, mostrámos um cartão de cidadão onde explicámos que todos nós temos um cartão que nos identifica perante a sociedade, pois somos todos diferentes uns dos outros e todos temos de ter a nossa identificação. Por exemplo, para sairmos da escola, precisamos de uma identificação, caso aconteça alguma coisa. Deste modo, refletimos com as crianças sobre aquilo que é preciso para fazermos o nosso próprio cartão de cidadão, que ficará na escola para utilizarmos aquando de uma visita de estudo. Começámos por referir que o cartão deve conter o nosso nome e idade e todos disseram a sua, onde moram, qual é o seu género. Para isso, levámos um cartaz onde debatemos sobre as diferenças entre ambos os sexos. Por fim, referimos que, no cartão de cidadão, também necessita de estar a nossa altura. Assim, procedemos à medição das crianças e criámos com as mesmas um gráfico de alturas.

Neste gráfico, as crianças colocaram uma imagem que representa o seu corpo no papel de cenário e, com os dedos, desenharam o tamanho das suas pernas. A escolha deste método prende-se com o facto de as crianças precisarem de trabalhar as questões de quantidades, neste caso, comparar as alturas, indicando algumas características de medida como “maior que”, “mais pequeno que” e “igual a”. É importante referir que é através dos gráficos que conseguimos chegar a resultados de uma forma lúdica e fácil, tal como ditam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) ao referirem que devemos “utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas” (p. 87).

Posteriormente, as crianças construíram o seu próprio cartão de identidade, recorrendo às características que havíamos trabalhado no dia anterior e que ficaram registadas na sala, como o gráfico das alturas.

Para consolidar as aprendizagens das crianças, dinamizámos um jogo do “Quem é Quem”, sendo que o valor do jogo é imensurável no que diz ao respeito ao desenvolvimento das crianças. Podemos afirmar que o jogo é não só um estímulo para a aprendizagem, mas também para a socialização e construção de valores. O seu carácter lúdico pode ser considerado um excelente recurso para o desenvolvimento das crianças em geral e para a educação pré-escolar, em particular. Kishimoto (1996) clarifica que a “utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico.” (p.37). Neste sentido, introduzimos, igualmente, um *puzzle* com algumas partes do rosto das crianças. A introdução destes recursos está relacionada com as vantagens que os jogos propiciam às crianças, assim como o facto de que os materiais manipuláveis, como os *puzzles*, “são um apoio fundamental para a resolução de problemas”, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016 p. 78) quando aludem aos benefícios do uso de jogos e de recursos alternativos à exposição oral e às tradicionais fichas de trabalho.

A nível de integração curricular, a maioria destas atividades teve como área foco a área da Formação Pessoal e Social, que, para além de potenciar o desenvolvimento moral e o respeito pela diferença, também promoveu, de forma integrada, o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico, quer através da escrita, quer através do diálogo entre as crianças. Trabalhámos, também, integradamente, o Conhecimento do Mundo, a Expressão Plástica e a Expressão Físico-Motora. Relativamente à importância pedagógica destas atividades, todas elas visaram o fomento de uma educação para a cidadania, nas suas várias vertentes, através do desenvolvimento de práticas de cidadania transversais a todo o processo de ensino e aprendizagem, potenciando aprendizagens significativas.

Importa referir, ainda, que estas atividades serviram como fio condutor para o tema seguinte – O corpo humano –, que iniciámos, pedindo às crianças que fizessem um desenho do seu corpo.

Ao refletirmos sobre as atividades realizadas, consideramos que a caixa surpresa com um espelho foi muito boa, pois a reação das crianças, ao verem-se no espelho, foi

inexplicável, porque não estavam à espera de se verem a si próprias. Os alunos perceberam que todos viram que, dentro da caixa, estava um espelho, mas que todos viram algo diferente, pois ninguém é igual a ninguém. Posteriormente, as crianças adoraram ver-se ao espelho, bem como gostaram de descrever as suas características e as dos colegas. A maior parte das crianças revelou gostar do que via, ou seja, tem uma boa autoestima. Na verdade, clarificaram, através da expressão, o que sentem e pensam sobre si.

A criação do cartão de cidadão permitiu trabalhar a dimensão jurídica da cidadania, pois é este documento que outorga a nossa pertença a um determinado Estado. Foram explicadas às crianças as questões de género, apesar de este aspeto ter sido referido várias vezes para que as crianças, no fim, conseguissem identificar o seu sexo. Depois, realizámos o gráfico das alturas e a sua exploração. As crianças gostaram muito de ver as suas alturas, e a maioria foi capaz de referir qual o mais alto, o mais baixo e de fazer comparações. Para além de trabalhar as noções de quantidade, também permitiu que as crianças reconhecessem a utilidade da Matemática.

Após refletirem sobre os conteúdos abordados nos dias anteriores, criaram o seu cartão de identidade. Esta tarefa correu muito bem, na medida em que todas as crianças mostraram interesse na sua realização, e o que mais gostaram foi de desenhar a sua carinha.

Posteriormente, foi introduzido o jogo das molas que foi um sucesso, pois consistiu em colocar molas da roupa com as respetivas letras do alfabeto nos cartões que continham as fotografias das crianças. A maior parte delas, para nossa surpresa, não tiveram muitas dificuldades em identificar as letras do seu nome, bem como em construí-lo. É de salientar que, nas brincadeiras livres, as crianças iam buscar este material e exploraram muito, fazendo não só o seu nome como também o nome dos colegas.

Certa da importância que a identidade tem no desenvolvimento das crianças, podemos concluir que, todas essas atividades deram início à autodescoberta, uma exploração que lhes permite descobrir o seu Eu e descobrir e distinguir as diferenças físicas, emocionais e comportamentais dos indivíduos. Não podíamos estar mais de acordo com o docente “B”, ao mencionar que procura desenvolver nas crianças o *“sentido de responsabilidade e o respeito por qualquer pessoa seja ela quem for”*; sem

dúvida, estes foram os nossos grandes objetivos nesta atividade, que procurámos atingir sem ser pela imposição ou endoutrinamento.

No que concerne à análise do potencial de integração curricular presente nestas atividades, podemos considerar que, uma vez que estas promoveram o diálogo e a partilha de experiências, estão presentes as dimensões da integração das experiências (Beane, 2002, 2003), da integração dos alunos (Alonso, 1998, 2001, 2002) e a integração social (Beane, 2002, 2003). Nestas atividades também é possível observar as dimensões da integração das áreas curriculares (Alonso, 1998, 2001, 2002) que pudemos evidenciar aquando da interação entre áreas e dos seus cruzamentos, sendo, ainda, possível contemplar questões de interdisciplinaridade.

Neste sentido, consideramos que estas atividades permitiram uma efetiva integração das aprendizagens, visto que, numa mesma atividade, a criança consolidava, de forma articulada, a informação trabalhada com conteúdos de atividades anteriores, desenvolvendo, simultaneamente, o conhecimento de si e dos outros, o raciocínio lógico, a motricidade fina e os grafismos (de número e letras) essenciais para a iniciação à escrita.



Figura 9 - Registos fotográficos do “Reconhecimento das suas características físicas”

6.2. Refletir sobre a ação pedagógica de Integração da Educação para a Cidadania – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Compete-nos, agora, apresentar, sob a forma de quadro (quadro 3), e de uma maneira sintetizada, as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico II, organizadas por intervenção e por áreas e domínios de conteúdos.

Calendarização			Áreas e Domínios de Conteúdo							
Intervenções	Temas	Atividades	Cidadania	Estudo do Meio	Português	Matemática	Expressão Físico- Motora	Expressão Plástica	Expressão dramática	Expressão musical
1ª Intervenção	Propriedades do Ar	Descrição Importância do Ar/poluição através de vinhetas								
		Oferta para o dia do Pai								
2ª Intervenção	As profissões	Diálogo e visualização de vídeo sobre a igualdade de género								
		Diálogo e visualização de vídeo com profissões em via de extinção								
		Visita de estudo à clinica veterinária do Pópulo onde								

		tomaram conhecimento dos cuidados a ter com os animais e consequente desenho da atividade							
		Visita à sala de um polícia e de um piloto de aviação civil para mostrar como nos devemos comportar nas diversas situações							
		Diário de turma							
		O que é o 25 de abril? “para mim ser livre é:”							
3ª Intervenção	Dentição	Cuidados a ter com a nossa higiene oral através de associações de imagens e criação de um cartaz							
		Concurso de quem sabe mais sobre uma boa higiene oral							
		Leitura da obra “A Menina							

		Gotinha de Água” consequente diálogo sobre a importância da água							
		O ciclo da água- recriação do ciclo através de um cartaz e de um saco com água							
4ª Intervenção	Dinheiro	Criação de uma loja na sala de aula onde trabalhamos as regras, o dinheiro, a massa e o volume das embalagens							
		Visualização de imagens e consequente diálogo sobre o excesso de consumismo							
		Dados com o objetivo de descrever uma quantidade							
5ª Intervenção	Cuidados a ter nas praias rios e piscinas	Criação de um cartaz com as diferentes cores das bandeiras das praias							
		Diálogo							

		sobre quais os cuidados que devemos ter com o nosso corpo e com a exposição solar							
		Concurso de quem sabe mais sobre os cuidados nas praias, rios e piscinas							
6ª Intervenção	Sem tema	Debate final sobre o diário de turma							
		Visualização de um filme sobre solidariedade e ajuda ao próximo							

Quadro 3 - Atividades de integração da cidadania desenvolvidas em contexto de estágio

Tal como representado no quadro (3) acima, em contexto de estágio em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, foram desenvolvidas 21 atividades nas diferentes áreas de conhecimento que tiveram como competência foco a área da Cidadania. Importa salientar que para além destas 21 atividades, foram desenvolvidas outras atividades, que, embora não tivesse a Cidadania como competência foco, a integraram, tendo sido intencionalmente planificada. A título de exemplo podemos referir uma atividade inserida no tema “volume e capacidade”, conceitos que foram introduzidos e dinamizados. Para auxiliar a leção destes conteúdos, realizámos experiências, utilizando objetos do quotidiano, por forma a exemplificar e fazer a ponte entre o concreto e o abstrato, uma das maiores dificuldades dos alunos nesta área curricular. Posteriormente, introduzimos vários materiais, de modo a ilustrar estes conceitos, que ficaram como registo na sala de aula. As questões de cidadania aqui trabalhadas prendem-se com a importância de levar aos alunos questões do quotidiano, fazendo-os

refletir e ajudando-os nas suas escolhas e decisões, neste caso em relação à educação para o consumo.



Figura 10 - Atividades sobre capacidade e volume

Em relação à tabela das atividades, o preenchimento com diferentes cores e tonalidades tem como propósito fazer uma discriminação das competências foco e associada. Assim, conferimos tonalidades mais escuras às áreas que estiveram em foco aquando das nossas intervenções, e tonalidades mais claras às áreas que estiveram como competências associadas nas mesmas intervenções, tendo por objetivo complementar a aprendizagem da temática em questão.

É importante salientar que todas estas atividades foram pensadas e articuladas de acordo com os registos observados nas duas primeiras semanas de observação, tendo por base como documentos o Currículo Regional para a Educação Básica na RAA, (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011), o Referencial de Cidadania (Direção-Geral da Educação – linhas orientadoras 2013) e as Metas Curriculares, de acordo com os programas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2013, 2015).

De um modo geral, é possível constatar que a maioria das atividades promove, simultaneamente, aprendizagens na área da cidadania, bem como o domínio das restantes áreas do saber.

No decorrer das intervenções, procurámos desenvolver atividades dinâmicas e que promovessem aprendizagens que contemplassem as diversas dimensões da integração curricular. Esta integração desenvolve-se em quatro dimensões – a integração de experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como conceção curricular.

Por estratégia, de entre todas as atividades planejadas e executadas, foram selecionadas duas para uma análise mais aprofundada.

6.2.1. O Diário de Turma

No início das intervenções, considerámos por bem criar um instrumento que servisse de registo das expressões dos alunos acerca dos temas mais variados e das suas opiniões. Para isso, criámos um Diário de Turma, que ficou exposto na sala. Este documento funcionou como um instrumento mediador para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. No Diário de Turma, registaram-se relatos dos alunos organizados em colunas, em que as duas primeiras serviram para recolher avaliações qualitativas sobre os comportamentos sociais e o trabalho realizado (o que gostei, o que não gostei), e a última coluna incluiu o registo de propostas para o trabalho a realizar ou melhorias (sugiro que). Numa reflexão final, e através de uma Assembleia de Turma, pretendemos analisar o comportamento dos alunos, através da discussão e da resolução dos conflitos, da tomada de consciência dos comportamentos discutidos, assim como visámos a construção das regras do grupo. Nestas regras, constaram opções para melhoria das problemáticas apresentadas, isto é, apreensões de conhecimento para o desenvolvimento sociomoral dos alunos, sínteses para uma progressiva interiorização das regras, alertas para a participação democrática e para a conquista da autonomia no processo de negociação e de resolução dos conflitos.

As regras morais ligam-se a aspectos intrínsecos das acções e interações sociais servindo para prevenir consequências como o dano físico ou psicológico e a violação dos direitos dos outros. Desde cedo, as crianças parecem capazes de perceber que estes actos acarretam consequências negativas para os outros, ou seja, que têm efeitos intrinsecamente negativos e que por isso devem ser considerados como actos errados a excluir da convivência social. (Turiel, 1994 citado por Pereira, s/d, p. 364)

Neste diário, os alunos fizeram relatos do que mais e menos gostaram nas intervenções e apresentaram sugestões. A necessidade de aplicação deste diário deve-se ao facto de ser fundamental trabalhar atitudes e comportamentos com os alunos, nomeadamente queixas constantes. Para além disso, segundo Cruz (2007), citado por Ramos (2013, p. 44), “o diário de aula é uma narrativa escrita de carácter pessoal e espontânea que pode explicitar interpretações, opiniões, sentimentos e vivências

ocorridas ao longo de um tempo num contexto de formação pedagógica”, que provocará posteriormente resultados positivos nos conteúdos previamente observados.

Este instrumento era suposto ser alvo de análise em todas as aulas de cidadania, no entanto decidimos analisar cada registo no próprio momento em que ocorria, visto que era naquele momento que a turma necessitava de resolver os seus problemas e dilemas através do diálogo.

Aquando destes debates, o moderador era o chefe do dia, cabendo-lhe um papel comunicativo no seio do seu grupo, no decorrer do “debate”. Assim, a ele e a toda a turma era imposto o direito à análise e à opinião sobre os comportamentos dos colegas, conflitos ou sugestões. Nesta reflexão, era analisado o que tinha acontecido, o porquê e o que deveríamos fazer para que determinada situação não voltasse a acontecer.

Na generalidade, os registos foram, na sua maioria, conflitos relacionais, acabando num pedido de desculpas e num abraço, pelo que estas manifestações aconteciam genuinamente após uma tomada de consciência pelos seus atos. Durante estes momentos de reflexão, foi possível verificar um aumento do desenvolvimento do sentido de justiça e respeito por parte do grupo como também um crescimento enquanto cidadãos críticos e reflexivos.

Durante todo o processo de estágio, os alunos registaram imensas queixas não só em relação ao seu grupo, como também envolviam alunos de outras salas do 1.º CEB, após o intervalo. Na maioria dos casos, foram registados casos como “ O “I” bateu-me”, ou “ a “L” não quer ser mais minha amiga”; veja-se o carácter afetivo e emocional presente nestes registos por parte dos alunos. Deste modo, é importante, ao longo desta reflexão, explorar o sentido de pessoa e de relação entre todos os indivíduos de uma sociedade.

O Diário de Turma afigura-se, neste sentido, um instrumento que tem como objetivo fazer com que os alunos pensem em grupo de forma construtiva, levando-os a refletir sobre os conteúdos dos registos. Com isto, pretendia-se que os alunos, ao longo do tempo, fossem capazes de inferir normalmente e, cada vez mais autonomamente, ajudassem na resolução dos seus problemas.

No nosso entender, a estratégia do diário revelou-se muito importante para o desenvolvimento moral dos alunos, pois, além dos registos escritos que foram uma mais-valia na clarificação das atitudes, mostrou-se crucial para despertar a consciência

moral dos alunos, permitindo uma construção ativa das noções de “certo” e “errado”. Verificou-se, ainda, que, ao longo do tempo, houve uma melhoria na comunicação e, conseqüentemente, nas relações interpessoais, em que os alunos começaram a conseguir resolver/apaziguar os conflitos existentes entre eles, sendo possível confirmar através das queixas no Diário de Turma em que, a meio das intervenções, a coluna “do que não gostei” sofreu uma pausa, havendo mais preenchimento da coluna “do que gostei”. Assim, é possível concluirmos que este instrumento permitiu prevenir e mediar os conflitos no contexto definido, sendo que a reflexão possibilitou maioritariamente a prevenção e a mediação.

Após estas reflexões, percebemos que a pessoa só se pode efetivamente realizar e desenvolver o seu percurso identitário, através da interação e do diálogo permanente. Neste contexto, conseguimos desenvolver a dimensão individual e a dimensão social dos alunos. Isto é, a pessoa desenvolve-se como ser progressivamente autónomo, responsável criando condições para uma convivência em sociedade. Este foi o nosso objetivo: o de desenvolver o cidadão na sua globalidade fazendo emergir a sua personalidade.

Estes conceitos remetem para a formação de um cidadão ativo, em que importa saber e pensar sobre os valores, os direitos, os deveres que unificam esses mínimos éticos, em dialogar com a disparidade e em instituir acordos que promovam esses mínimos.

De acordo com Fonseca (2011, p. 121),

o conceito de “cidadania activa” definido pelos filósofos da actualidade e pelos documentos orientadores do processo educativo português enfatiza o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade, no sentido em que é pelo reconhecimento da sua responsabilidade na vida da comunidade, tanto local como global, e na compreensão dessa intervenção comunitária como elemento constitutivo da sua identidade pessoal, que o cidadão poderá responder às necessidades e exigências impostas pelas sociedades modernas e agir autónoma e solidariamente, procurando dialogar com a diferença e estabelecer consensos que favoreçam o bem comum.

Podemos afirmar, deste modo, que, com o Diário de Turma, os valores e as atitudes ético-morais surgiram naturalmente na consciência de cada aluno, possibilitando que estes se tornem cidadãos de ação espontaneamente livres, justos e solidários. Tal como observámos no discurso do docente “B”, o qual refere que as

práticas de cidadania influenciam positivamente o comportamento dos alunos: “*porque eu [tem] tenho tido casos de pais que têm comentado comigo que eles em casa disseram ‘ah tu não podes fazer isso porque a minha professora explicou que temos que respeitar os outros, não pode ser assim’*”; ou seja, reforçámos a nossa ideia das vantagens desta prática e da criação de espaços para que tal aconteça.

Na planificação desta atividade/material, estava prevista a criação de um “Portefólio das deliberações”, mas, infelizmente, tal não foi possível, visto que intervínhamos no momento e verificou-se que não era de grande importância ter um livro de registo, uma vez que dialogávamos e tínhamos o diário num quadro de cortiça exposto numa das paredes da sala de aula.

A nível de integração curricular, esta atividade que tinha como área foco a Cidadania, para além de potenciar o desenvolvimento moral, também promoveu de forma integrada o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico, quer através da escrita, quer através de situações de discussão em que os alunos, para além de desenvolverem a linguagem oral, também desenvolveram a sua capacidade de argumentar de forma lógica e correta.

Desta forma, foi possível verificar a integração curricular nas dimensões da integração curricular e da integração dos alunos apresentadas por Alonso (1998, 2001, 2002). Uma vez que esta atividade potenciou o diálogo, a discussão e a partilha de experiências, pudemos verificar que também se denota a presença da dimensão da integração das experiências e da integração social apresentadas por Beane (2002, 2003).

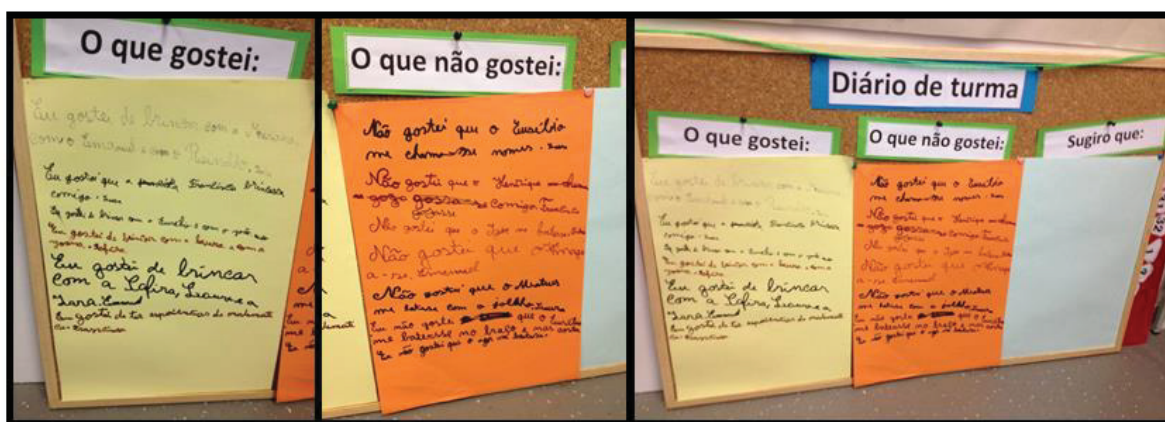


Figura 11 - Registos fotográficos do “Diário de Turma”

6.2.2. A Loja da Matemática

A loja da Matemática foi um material introduzido no espaço da aula em que os alunos puderam trabalhar as regras de convivência e socialização, que é uma questão que urgia ser trabalhada com este grupo, tal como vimos aquando da sua caracterização. Assim sendo, ao pensarmos num material que fosse integrador, criámos a nossa loja, podendo trabalhar, pelo menos, duas áreas.

A loja foi criada em primeiro lugar para podermos trabalhar as questões de Cidadania, como também vários conteúdos de Matemática, daí a nossa ideia em gerarmos algo que fosse implementado nas aulas de Matemática. Com esta loja, foram abordadas questões relacionadas com as medidas de capacidade dos recipientes, assim como medidas de massa de cada embalagem e, como não poderia deixar de ser, questões relacionadas com a temática do uso do dinheiro. A pertinência essencial da realização desta atividade prende-se com a importância que um espaço como este pode oferecer numa sala de aula, isto é, com este recurso podemos realizar várias atividades, tais como adquirir um determinado número de produtos com determinada quantia. Por exemplo, averiguar junto dos alunos se, tendo apenas 20 euros, quais os produtos que estes poderão adquirir, fazer ver que, ao comprarem duas embalagens, estas perfazem 1 litro. Depois desta atividade, dialogámos e observámos várias imagens sobre o excesso de consumismo, pois a educação para o consumismo é uma das sugestões do Referencial de cidadania (Direção-Geral da Educação – linhas orientadoras, 2013). Deste modo, é extremamente importante que o grupo tenha a perceção de como as coisas estão na atualidade e que devemos ter cuidado com os nossos consumos, ajudando na sua formação como cidadãos conscientes das coisas que decorrem na sociedade em que estão inseridos, podendo, assim, intervir. Com a loja realizámos questões problemáticas, visto que o grupo precisava de desenvolver este tipo de atividades e, nesta lógica, articulando com as indicações dadas pelo Programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo, tivemos em conta que “A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, direta e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania” (Ministério da Educação, p. 110).

Com efeito, tal como ocorreu nas atividades da mercearia, conseguimos, através de dramatizações, trabalhar as regras cívicas e de socialização. Importa com isto referir

que não houve grande problema dos alunos ao expressarem-se corretamente, respeitando-se uns aos outros.

Segundo Piaget (1990), o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, ao afirmar que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática pedagógica.

Realizámos dramatizações, isto é, o jogo simbólico, desenvolvendo regras de conduta vindas da própria ação mencionada. “A ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos” (Vygotsky, 1989, p.53).

Podemos, então, deduzir que, para este autor, o jogo aparece no mundo imaginário e contribui para o desenvolvimento do sujeito onde as interações sociais levam a uma aprendizagem. Deste modo, tal como aconteceu com várias atividades desenvolvidas no nosso estágio, constatámos que, através do jogo, neste caso, dramático, o aluno consegue definir conceitos, criar situações que desenvolvam a sua imaginação, sentido crítico e integração social, ou seja, contribui para a construção de competências cívicas e para o desenvolvimento moral dos alunos.

A introdução das unidades monetárias correu muito bem. Conseguimos explicar as várias características da nossa moeda, mostrando vários exemplos e notámos que os alunos estavam muito à vontade com este conteúdo, ou seja, como é um conteúdo com o qual eles lidam diariamente, e sabem da sua importância na nossa sociedade, foi rapidamente adquirido, não havendo grandes dificuldades nem no reconhecimento, nem nas várias atividades, nomeadamente na contagem do dinheiro através dos cubos que constituíam as várias moedas de euros.

É de referir, então, que este é um material muito versátil, pelo que permite explorar em simultâneo três áreas diferentes do currículo, como a Cidadania, Matemática e a Expressão Dramática. Tal como analisámos na nossa revisão de literatura, a integração curricular é amplamente reconhecida por muitos autores, ao referirem que há a necessidade da prática de abordagens articuladas e multidimensionais dos saberes. Neste sentido, os materiais e as atividades integradoras proporcionam aprendizagens significativas e globais.

Ainda em relação à Cidadania, que é a nossa área de destaque, tentámos desenvolver projetos e iniciativas que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, pois, além de já termos referido a formação cívica, trabalhámos, ainda, a educação financeira e a educação para o consumidor. De acordo com a DGE (2013, s/p),

A promoção da educação financeira junto de crianças e jovens em idade escolar é reconhecida, designadamente pela OCDE, como um dos meios mais eficientes para chegar a toda uma geração que se quer portadora de uma cultura financeira que lhe permita, enquanto jovem e futuro adulto, desenvolver comportamentos e atitudes racionais face a questões de natureza económica e financeira.

Segundo a mesma fonte, a educação para o consumidor contempla dois grandes objetivos:

Disponibilizar informações que tornem as opções individuais mais criteriosas, contribuindo para comportamentos responsáveis e solidários; promover o aprofundamento de capacidades que habilitem os cidadãos a intervir num sistema socioeconómico e cultural, onde se articulem direitos do consumidor e responsabilidades face ao desenvolvimento e ao bem comum. DGE (2013, s/p)

Considerámos um sucesso o modo de reflexão sobre este instrumento mediador de aprendizagens significativas. Os alunos gostaram muito da loja e ficaram bastante contentes ao perceberem que, depois, podem fazer dramatizações com a mesma, não só trabalhando as regras de socialização como também vários conteúdos de Matemática. Como foi referido anteriormente, todas as atividades, envolvendo as unidades monetárias, as medidas de capacidade e massa e os consequentes diálogos dos alunos, correram bem, não havendo muitas dificuldades, pelo contrário verificou-se muito entusiasmo em realizar as tarefas e em fazer compras na loja. Na nossa opinião, cremos que este foi um material muito bem conseguido.

Da mesma forma que o docente “A” menciona, sobre as “competências [serem] só um reflexo da parte comportamental”, o nosso objetivo foi transmitir competências para que os alunos tenham conhecimento de como é ser um bom cidadão e conceber atitudes do saber ser e saber estar, de forma que os mesmos aprendam a viver em sociedade no âmbito profissional e social, isto é, estimulando-as para o exercício da cidadania na construção de um cidadão melhor.

Assim sendo, consideramos que este foi um espaço de sala de aula determinante para a formação dos alunos, dispondo das ferramentas essenciais para alcançar, compreender e usar criticamente a informação com o intuito de se tornarem consumidores mais analistas, críticos e responsáveis, através da junção integrada de valores edificadores de uma cidadania participativa. No que concerne ao cenário da integração curricular, conseguimos criar várias combinações como o desenvolvimento de questões relacionadas com os valores sociais, como a cooperação, o respeito, ou seja, as regras cívicas, tornando-se, deste modo, visíveis as características da integração social (Beane, 2002, 2003) e integração dos alunos aquando das dramatizações e da partilha (Alonso, 1998, 2001, 2002). Além disso, nesta partilha, podemos encontrar características da dimensão da integração das experiências.



Figura 12 - Registos fotográficos da “Loja da Matemática”

O sucesso dos nossos recursos e das nossas atividades foi reconhecido pelos orientadores cooperantes, quando, na terceira fase da entrevista, os questionámos sobre a avaliação do nosso trabalho ao longo dos estágios e responderam que o trabalho que desenvolvemos nas nossas práticas de estágio favoreceu a integração curricular de cidadania, dizendo que *“Sim, contribuíram para que os alunos pudessem trabalhar com espírito colaborativo, de partilha e de interajuda”*. O docente “C” referiu, ainda, que, *“durante a tua (da estagiária) prática de estágio, apelaste ao espírito democrático, pluralista, crítico e criativo do grupo”*.

Ao tentar perceber quais as implicações que as nossas práticas tiveram no processo de desenvolvimento educativo das crianças e/ ou dos alunos, o docente “D” garante que *“Contribuíram para que os alunos aprendessem a saber escutar, cumprir e*

respeitar as aprendizagens que lhe foram transmitidas”. Já o docente “C” revela que a estagiária *“contribuiu para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros”*.

Por último, ao questionarmo-los relativamente ao desenvolvimento do processo educacional em cidadania, os docentes mostraram consenso, referindo que houve um bom desempenho *“cumprindo os princípios que se propõe na área de Cidadania”*. O docente “C” afirma, também, que a estagiária *“Desenvolveu atividades e projetos em parceria com as famílias e outras entidades fomentando a relação entre a escola e a comunidade.”* Consideramos que a nossa avaliação foi positiva, pois conseguimos atingir os objetivos previstos para o nosso trabalho.

Trilhando conclusões

Neste ponto do trabalho, pretendemos refletir sobre os principais propósitos e concretizações da elaboração deste Relatório de Estágio, sobre o nosso processo de estágio profissional e as experiências de aprendizagem que foram promovidas.

Estamos conscientes de que nem tudo foi aqui apresentado, atendendo ao limite de páginas, daí termos apenas destacado algumas das atividades que promoveram a Formação a Formação Pessoal e Social (no caso do pré-escolar) e que fomentaram o exercício da Cidadania (no 1.º ciclo do ensino básico), uma vez que a temática deste relatório diz respeito, rigorosamente, a estas questões.

Como referido anteriormente, este relatório teve como intenção dar ênfase à área curricular de Cidadania, que, fundamentalmente, investe na formação integral das crianças e/ ou dos alunos, pois é a partir deste fio condutor que há um crescimento da pessoa enquanto ser.

A sociedade atual impõe que nas escolas, a educação para a cidadania seja um espaço de democracia que possibilite a intervenção das crianças e/ou dos alunos, de forma responsável e crítica, na sociedade democrática. Deste modo, o currículo é visto não só como um ponto de partida ou pilar de ensino por si só, mas também como um instrumento que não pode ser visto de forma isolada. Depende do professor e da gestão crítica que faz do currículo, das aprendizagens contextualizadas e significativas que promove junto dos alunos, pensando neles como cidadãos críticos e responsáveis.

A educação e a cidadania têm uma relação intrínseca e existem evidências desta relação no currículo. Na Educação Pré-escolar, as Orientações Curriculares para este nível de ensino (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) preveem uma educação para a cidadania baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores e atitudes que poderão iniciar-se através de temas transversais. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao analisarmos o programa, verificámos que há um foco para a integração, isto é, a cidadania assume-se como transversal a todas as áreas do currículo.

A integração curricular como estratégia de educação para a cidadania pode ser concretizada através da interação dialógica dos seus objetivos com as várias áreas curriculares, sem esquecer a experiência vivida dos alunos e dos docentes, a sua relação

com a comunidade, no sentido de promover aprendizagens significativas que favoreçam a formação das crianças e/ou dos alunos como cidadão interventivos e críticos.

Um dos objetivos deste projeto era o de compreender como desenvolver a educação para a cidadania de forma integrada. Este objetivo foi alcançado, tendo sido evidenciado incessantemente ao longo das práticas educativas desenvolvidas, dado o caráter globalizante e integrador que marca a organização da Educação Pré-escolar e do Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A integração curricular procura a organização do currículo e do conhecimento de forma a torná-los mais acessíveis e significativos para os alunos, ajudando-os a entenderem-se a si próprios e ao mundo que os rodeia (Beane, 2002). Isto é, falar em integração curricular não implica relativizar ou diminuir a importância das áreas científicas/disciplinares, implica, antes, colocá-las ao serviço da realidade, garantindo um maior aproveitamento educativo das crianças e/ ou dos alunos.

Deste modo, procurámos desenvolver, de forma integrada, atividades nas diferentes áreas/domínios de conteúdo a partir de questões de cidadania, potenciando um grande conjunto de experiências de aprendizagens a partir de histórias, vídeos, jogos, materiais manipuláveis, debates e maquetes.

Com o intuito de aprofundar e analisar o potencial da integração da cidadania para o desenvolvimento das crianças e/ ou dos alunos, selecionámos amostras de entrevistas a docentes. Esta análise comprovou que há um elevado potencial no desenvolvimento articulado das competências nas várias áreas e/ ou nos diversos domínios, permitindo a construção de aprendizagens significativas e críticas. Nesta análise, podemos comprovar, ainda, que os docentes concedem grande importância à área da cidadania, referindo que esta é essencial para a formação do cidadão e revelam que a integram em vários conteúdos de outras áreas. A realização destes registos permitiu constatar que as práticas de integração curricular da cidadania não são só praticáveis, mas também desejáveis, devendo ser privilegiadas na promoção de experiências de aprendizagem.

Apesar do número de entrevistados ser reduzido, o que se pretendia com estas conceções foi obtido, pois conseguimos perceber e dar a entender a importância e a transversalidade da Cidadania no currículo, nas suas várias dimensões. Estas perspetivas foram essenciais, na medida em que constatámos que a cidadania é, de facto, uma área

relevante na constituição das pessoas e que, por isso, deve ser priorizada e potenciada de modo transversal e integrado nos currículos, sendo, para o efeito, importante que a incluamos nos nossos propósitos e a planifiquemos.

Tal como evidenciámos nas reflexões das nossas práticas educativas, podemos comprovar que houve uma predominância de características das perspetivas presentes nas conceções de interdisciplinaridade (Pombo, 1994): integração do conhecimento, dimensão da integração das experiências, integração social (Beane, 2002, 2003), integração dos alunos e integração das áreas curriculares (Alonso, 2001). Verificou-se um predomínio do estabelecimento das ligações entre os conteúdos de duas ou mais áreas/domínios.

Quanto aos objetivos criados para as crianças, e depois das atividades realizadas, o grupo de alunos da Educação Pré-Escolar, apesar de ter dificuldades em cumprir regras e ter um baixo desenvolvimento moral, ao longo das práticas, percebeu que é importante valorizar as relações estabelecidas com os outros e que são os valores que fazem de nós cidadãos coerentes. Compreenderam, também, que respeitar as regras é fundamental para nos ajudar a viver pacificamente, contribuindo para uma sociedade mais justa e predisposta a aceitar a diversidade como uma mais-valia. Estimular a integração fez também com que as crianças se tornassem mais rapidamente autónomas e críticas. Conseguiram, por exemplo, ver o que está certo ou errado nos momentos de partilha. Passemos a citar alguns exemplos: “ Professora, o “J” bateu no “R” e isso não está certo”, ou ““F”, queres utilizar o avental da mercearia?”. Em relação a este último registo, notámos uma clara evolução, pois, no início, tinham grande dificuldade em partilhar os espaços do faz-de-conta, nomeadamente a mercearia.

O grupo do 1.º Círculo do Ensino Básico, à semelhança das crianças acima mencionadas, tinha dificuldade em cumprir regra. Neste sentido, procurámos desenvolver atividades e materiais que combatessem esta problemática, indo ao encontro dos objetivos previstos. Podemos considerar que, com o decorrer do estágio, observámos grandes melhorias, sobretudo no comportamento dos alunos, na partilha e na gestão de conflitos. Podemos referir que este grupo, através dos registos, melhorou desde o início do estágio, conseguindo respeitar o outro, realizar debates, dar o seu ponto de vista e, sobretudo, ter iniciativa para intervir na sociedade, neste caso, no meio escolar.

Neste grupo, uma das maiores limitações foi, de facto, a gestão curricular aplicada. Isto é, o único espaço destinado à cidadania era de quarenta e cinco minutos semanais, que, como é evidente, e por ser uma área de extrema importância, não é suficiente. Neste sentido, este também foi um desafio para nós, pois pudemos aplicar a cidadania em atividades/experiências curricularmente integradoras. Podemos salientar o valor do diário de turma, pois foi notória a motivação e evidente o entusiasmo dos alunos aquando das deliberações, não importa a área em que ocorressem. Em abono da verdade, consideramos que foi muito benéfico, pois os alunos conseguiram, com o passar do tempo, realizar juízos de valores e eles mesmos deliberavam na assembleia.

Dada a importância da cidadania nas escolas, consideramos que devia ser mais valorizada e, principalmente, desenvolvida explicitamente no currículo, de forma integrada, para que se formem os cidadãos de amanhã. Neste sentido, as crianças devem vivenciar os valores morais, isto é, a autonomia, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade e a justiça social.

Após esta longa caminhada, acreditamos que todas as estratégias criadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas serão utilizadas por nós em contextos futuros no que concerne aos valores morais, pois acreditamos que são essenciais para viver em sociedade de forma plena, em diversos contextos, ao longo da vida. Assim sendo, destacamos a importância deste relatório, bem como de todas as etapas que o constituem, para o desenvolvimento do estagiário como pessoa, cidadão e como futuro profissional da educação.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, L. (1994). Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa. In *Actas do Encontro Prof-Mat 93*. Lisboa: APM, pp. 17-27.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e metodologia de Ensino (Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados)*. Braga: IEC – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre prática da Inovação/Formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2001). *Abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação*. Braga: Universidade do Minho
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*.
- Alonso, L. (2004). *A Construção de um Paradigma Curricular Integrador*. Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Alonso, L. (s/d). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas? Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI: Colóquio/Debate.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania*. Renovação da pedagogia. Amarante: Ágora.
- Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho (2011). Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. Secretaria Regional da Educação e Formação/ Direcção Regional da Educação e Formação.
- Barboza, K. Volpini, M. (2015) A organização dos cantos temáticos na educação infantil.
- Barroso, M. (1999). *As Concepções e as Práticas dos Gestores de Topo na Escola Pública e Privada Convergências e Divergências*. Dissertação de Mestrado em Administração Escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa - IPL.
- Barroso, J. & Afonso, N. (org.) (2002). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação: autonomia e gestão escolar, educação sexual em meio escolar, avaliação externa das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo de Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica editora, Lda.
- Beane, J. (2003). *Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras*, 3, pp. 91-110.
- Bettencourt, H. (2015) CIBER-CIDADANIA – Estratégias de construção de valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Cabral, N. (2010) *A cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Camargo, P. (2015). *A arte de brincar ao faz de conta*. Tempo junto.
- Carvalho, R. (1985). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, A. D. (Org.) (2004). *Problemáticas filosóficas da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, C., Sousa, F., Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, C. (2016). *Práticas de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do jogo pedagógico*. Universidade dos Açores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Direção Geral de Educação - DGE (2012).
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Filgueiras, M. (2010) *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*.

- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, 20, pp. 214-223.
- Fonseca, J. (2011). A cidadania como projeto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva. Tese de doutoramento não publicada: Universidade dos Açores.
- Freire-Ribeiro, I. (2009). A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Gimeno, J. S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigências de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Global Citizenship Education, Paris: France.
- Jacott, L. & Maldonado, A. (2013). Education for citizenship: challenges and perspectives from a social justice approach. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2 (1).
- Kot-Kotecki, A. (2013) Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática da Teoria às Práticas. Tese de Doutorado em Ciências da Educação na área de Currículo.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: a first generation or research*. New York: Praeger.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Maçaroco, B (2014) *A educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico : dinâmicas de cidadania em contextos de práticas curriculares e didáticas : relatório de estágio*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Marques, P. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. Escola Superior de Educação de Portalegre
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Moulin, N. (1979). *Conceito de currículo*. Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Faculdade de Educação – Currículos e programas. Rio de Janeiro.

- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J.C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (1), pp. 7-32.
- Nono, M (S/d). Conhecendo High Scope e Reggio Emilia. UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Educação - São José do Rio Preto.
- Pereira, M (s/a). *A importância do diário de turma como instrumento de construção da moralidade: juízos sociais sobre a moralidade em crianças do 1.º ciclo de escolaridade* -Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Perrenoud, P. (2005). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PIAGET, Jean (1990) A Formação do Símbolo na criança. Editora: Livros técnicos e
- Pombo, O., Guimarães, H., Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Borges, A. Vilela, A. Santos, H. Fonseca, J. Sousa, M, & Valadão, T. (2010). Referencial da Área de Formação Pessoal e Social Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania. Direcção Regional da Educação e Formação.
- Ramos, S. (2013). O contributo dos diários de aula dos alunos para uma professora em iniciação à prática profissional. Faculdade de Letras Universidade do Porto.
- Regimento do Núcleo Escolar do Livramento. (2016-2017).
- Reis, J. (1997). A Cidadania nas Escolas: Perspectivas e Realidades. *Revista Gepolis*, pp. 74-84.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão M. C. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), 9-26.
- Rousseau, J.-J. (1978). *O contrato social*. Lisboa: Europa-América.

Silva, L. C., Rocha, I. V. A. L. & Cicillini, G. A. (2008). A importância do ensino do corpo humano na educação infantil e séries iniciais. Universidade Federal de Uberlândia. Brasil. Disponível em: <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20438.PDF>.

Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação. Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar

Silva, Marques, Mata & Rosa (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

UNESCO (2000). *O direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida*. Rio Tinto: Edições Asa.

UNESCO, (2015). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

VYGOTSKY, Lev (1989) A Formação Social da mente. Editora: Martins Fontes.

Zabalza. (2004). Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Consultada

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

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

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). *Diário da República n.º 237, Série I*, de 14 de outubro de 1986. Ministério da Educação.

Lei n.º 1/2003 de 6 de janeiro. *Diário da República n.º 4, Série I-A*, de 6 de janeiro. Assembleia da República.

Lei Orgânica 2/2006 de 3 de maio. *Boletín Oficial del Estado* (Legislación Consolidada). Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

Anexos

Anexo A- Registo fotográfico de algumas atividades que promoveram uma cidadania integrada- EP I



Foto A- Semáforo dos comportamentos



Foto B- Mobile corpo humano



Foto C- Visita ao Expolab



Foto D- Mobile Esqueleto

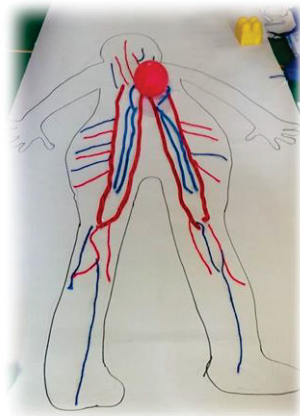


Foto E- Mobile Sistema circulatório



Foto F- Desenho da criança sobre o seu corpo



Foto G – Associação dos alimentos



Foto H – Dicionário do Halloween



Foto I – Ervilhaca



Foto J – Roda dos alimentos

Anexo B – Registo fotográfico de algumas atividades que promoveram uma cidadania integrada – EP II

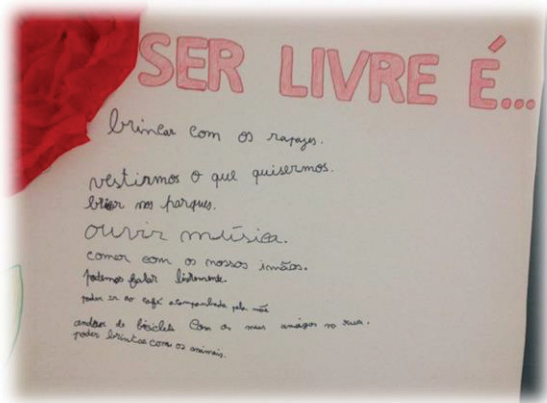


Foto L- Cartaz do 25 de abril



Foto M- Oferta do dia do Pai

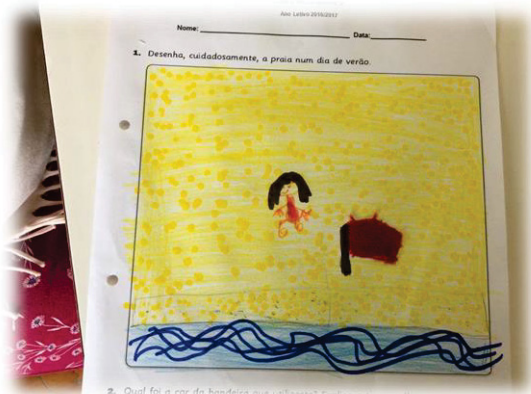


Foto N- Atividade segurança nas praias

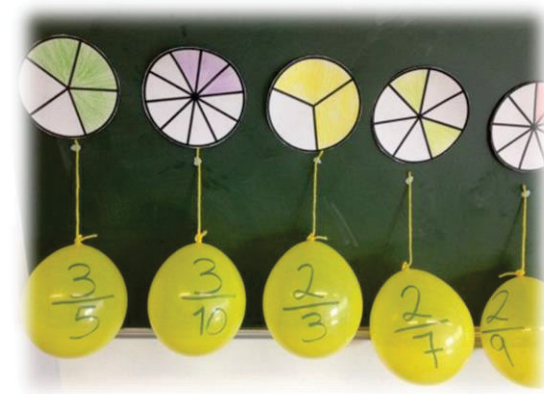


Foto O- Atividade sobre frações e verbos



Foto P- Higiene Oral



Foto Q- Marcador de livro – importância da água



Foto R- Ciclo da água através de uma história



Foto S- Visita do Piloto de linha aérea



Foto T- Visita da Polícia Municipal



Foto U- Experiências com o Ar

Anexo C- Guião das Entrevistas aos Profissionais de Educação

Entrevistadora: Helena Alves

Entrevistados: Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tema do relatório: A Cidadania como Projeto Educacional Integrado na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Duração da entrevista: 10 minutos

	Unidades temáticas
Finalidades da educação para a cidadania	<ul style="list-style-type: none">• Qual a importância da prática da cidadania na sociedade?• Como a sua escola se posiciona face à cidadania?• De que forma a sua escola promove a cidadania? Pode-nos dar alguns exemplos?• Qual a importância que a cidadania assume nas escolas?• Quais são as competências de cidadania que procura desenvolver nos alunos?• Considera que as competências desenvolvidas no contexto de cidadania influenciam positivamente o comportamento dos alunos? De que forma? Relate alguns casos.
Gestão Curricular da Educação feita pelos docentes	<ul style="list-style-type: none">• O que pensa das diferenças entre ensinar a cidadania numa disciplina específica ou em todas as disciplinas?• Qual é a importância da integração da cidadania no desenvolvimento dos alunos?• Qual a forma que considera mais pertinente para promover a educação para a cidadania?
Avaliação da estagiária na promoção da educação para a cidadania	<ul style="list-style-type: none">• Considera que o trabalho que desenvolvi nas práticas de estágio favoreceu a integração curricular da cidadania?• Quais as implicações que as minhas práticas tiveram no processo de desenvolvimento educativo das crianças/alunos?• Como considera que me posicionei relativamente ao desenvolvimento do processo educacional em cidadania?

Anexo D – Integração das Entrevistas das Docentes

Entrevista docente “F”

1 – Qual a importância da prática da cidadania na sociedade?

“Toda a pessoa, se não tiver maneiras de estar com o outro, não consegue viver em sociedade.”

2 – Quais são as competências de cidadania que procura desenvolver nos alunos?

“Sentido de responsabilidade e o respeito por qualquer pessoa seja ela quem for.”

3 – O que pensa das diferenças entre ensinar a cidadania numa disciplina específica ou em todas as disciplinas?

“Eu penso que é melhor e faz mais sentido ser em todas as disciplinas porque estamos a tratar de um assunto qualquer, e o tema surge e é no momento que tem que se agarrar, por exemplo numa situação que envolva várias crianças. É agarrar naquele momento e aí eles entendem melhor o que se está a falar do que dizer agora vamos para e falar sobre a cidadania. Não faz muito sentido.”

4 – Como é que a sua escola se posiciona face à cidadania?

“Acho que ela é muito trabalhada aqui no colégio, muito mesmo. Faz parte do tema da missão do colégio.”

5 – De que forma a sua escola promove a cidadania? Pode-nos dar alguns exemplos?

“Estas vivências que fazemos aqui no colégio fazem parte da cidadania, o respeitar as comemorações, mesmo que não se esteja de acordo, saber respeitar o outro, a questão religiosa, por exemplo, eu tenho crianças aqui que não são católicas, mas que respeitam o outro e quando veem estas vivências tanto eles como os pais respeitam-nas.”

6 – Qual a importância que a cidadania assume nas escolas?

“Acho que no próprio crescimento da criança e na formação do adulto, acho que é muito importante.”

7 – Considera que as competências desenvolvidas no contexto de cidadania influenciam positivamente o comportamento dos alunos? De que forma? Relate alguns casos.

“Sim, influencia, porque eu tenho tido casos de pais que têm comentado comigo que eles em casa disseram: “ah! Tu não podes fazer isso porque a minha professora explicou que temos que respeitar os outros, não pode ser assim”.

Entrevista à docente “A”

1– Qual a importância da prática da cidadania na sociedade?

“A cidadania é muito importante porque é isso que faz com que o aluno seja íntegro na sua educação, portanto a educação está ligada à instrução, não vai só aprender a ler e a escrever, portanto o aluno tem que ter educação, e é nesses princípios de educação que há a cidadania, que é o desenvolver os seus valores desde criança, o saber estar, o saber ser, portanto a cidadania é também uma base e deve vir desde casa, desde pequeninos. Os pais estão dando cidadania às crianças quando o estão educando, desde bebés, o “não mexe”, “toma”, “dá”, portanto isso já são princípios de cidadania, a educação que dá aos seus filhos vem destes ramos, que será a sua formação.”

2 – Quais são as competências de cidadania que procura desenvolver nos alunos?

“Pois, as competências são um reflexo da parte comportamental, portanto é o saber os princípios básicos para este sector etário, que é a sua formação, ser bom amanhã, eles saberem que têm que saber as coisas, saber ser e saber estar, porque se não souberem ser, nem saber estar, não vale a pena. Portanto, eu o outro dia dei uma aula aos mais velhos, 3^{os} e 4^{os} anos, e disse a eles: “ Vocês podem saber muito, muito português, muita matemática, muita história, muita geografia, muita ciência, podem ser uns grandes médicos, uns grandes advogados, uns grandes professores, mas vocês vão para o emprego, se vocês não tiverem os seus princípios, o seu bom comportamento, os seus valores definidos, vocês, ao fim de dois, três dias de estarem no seu emprego, vocês são convidados a sair, porque a sua relação com os outros é uma relação de mau comportamento”, portanto fazer ver à criança que não é só saber ler e escrever, é portanto isso que dá o meu ensino na área da cidadania, para eles perceberem por que

razão é preciso ser assim, não é só dizer “tu tens que dizer, tu tens que dizer, tens que fazer”. Não, tu tens que dizer, tu tens que dizer, tens que fazer porque” e identificar porquê, não devemos obrigar as crianças. “Tu tens que fazer porque eu quero”, não é bem assim, “Tu tens que fazer por estas razões, por isto”, ou melhor, perguntar: “Achas que esta atitude está de acordo com isto e com isto?”, que a criança por si vai chegar ao erro, porque a criança chega lá; ele é o primeiro a se autocriticar neste aspeto, portanto eu, neste campo, estou satisfeita com as atitudes das crianças e com a minha maneira de lidar com elas.”

3 – O que pensa das diferenças entre ensinar a cidadania numa disciplina específica e ensinar em todas as disciplinas?

“É a mesma coisa; eu tenho que cumprir, digamos, a minha planificação, o meu programa, portanto eu cumpro uma cidadania como vou cumprir um português. Por exemplo, esta semana, tenho uma dificuldade no “nh”, “ch” e no “lh” no 2º ano, mas também no 2º ano na cidadania tenho o saber ver que eu tenho que partilhar com o meu colega, porque é que tens que partilhar e levo uma tal “historiazinha” de acordo com a idade etária que sabe que partilha por isto, por isto e por isto, como também sabe que tem que saber o “nh”, o “ch” e o “lh”, se quiser escrever e não souber, não serve de nada, não anda para frente. Portanto, a criança é muito importante. A criança tem que saber: eu vou fazer isto, mas porque é que eu vou fazer isto, não é só “tens que fazer”, não é só obrigar a criança a fazer, ela tem que saber porque vai fazer; é porque um professor que explica ao miúdo, às crianças isto é assim por isto, por isto e por isto, achas bem, a criança vai perceber que realmente é isso que tem que fazer, que está certo.”

4 – Como a sua escola se posiciona face à cidadania?

“Portanto o colégio, para já este colégio é uma instituição religiosa, portanto, atendendo a isso, a cidadania está de acordo com os princípios da base fundamental do colégio.”

5 – De que forma a sua escola promove a cidadania? Pode-nos dar alguns exemplos?

“Por exemplo, eu dou as minhas aulas e depois, além disso, faço intercâmbio com os meus colegas. Nós trocamos ideias acerca dos comportamentos dos alunos quando eu estou ausente, o que é que se passa, o que é que não se passa nas suas

atitudes para classificar essas atitudes e atribuir uma nota e chamar a atenção naquilo que é preciso para transmitir aos pais. Há itens na cidadania a cumprir no colégio, portanto eu tenho sempre um diálogo com os professores de turma, de todas as turmas sobre os alunos, não é só fundamentar-me e também transmito as atitudes dos alunos quando estou na minha aula.”

6 – Qual a importância que a cidadania assume nas escolas?

“A cidadania é muito importante, a cidadania é o complemento da educação na globalidade. Uma pessoa que não se forma sendo bom cidadão ou boa cidadã não vale a pena. Valer a pena, vale, sempre há de chegar a uma altura que ela há de ver que está errada, faz parte do ser humano, da educação do ser humano.”

7 – Considera que as competências desenvolvidas no contexto de cidadania influenciam positivamente o comportamento dos alunos? De que forma? Relate alguns casos.

“ Pois, pois claro, pois claro...Por exemplo, há atitudes de criança, as crianças são todas diferentes e às vezes há crianças que são menos boas e há aquelas atitudes que a gente condena, que elas não querem fazer, mas isso, às vezes, serve de exemplo para os outros, porque, às vezes, há casos complicados nas escolas que se têm que resolver com crianças. Por ser criança, não quer dizer que tenha umas atitudes más, de maldade, de serem maus para os amigos e, portanto, isso na escola tem que estar alerta para saber resolver estes problemas, com os tais valores, com as tais regras que a escola tem e que todos nós devemos ter. Como vocês ouvirem, a cidadania vem de casa, portanto eu estou aqui, o professor está aqui para dar uma continuação da educação que vem de casa. Portanto, aqui não vamos ensinar nada de novo, só complementar isso.”

Entrevista à docente “C”

1 – Qual a importância da prática da cidadania na sociedade?

“A prática da cidadania implica, por parte de cada indivíduo, uma tomada de consciência de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.”

2– Quais são as competências de cidadania que procura desenvolver nos alunos?

“A formação de pessoas / cidadãos responsáveis, autónomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres e no respeito pelos outros.”

3 – O que pensa das diferenças entre ensinar a cidadania numa disciplina específica ou em todas as disciplinas?

“A cidadania está presente em todas as disciplinas.”

4 – Qual é a importância da integração da cidadania no desenvolvimento dos alunos?

“A cidadania visa contribuir para a formação do aluno/criança, constitui um processo individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade.”

5 – Considera que o trabalho que desenvolvi nas práticas de estágio favoreceu a integração curricular da cidadania?

“Sim, durante a tua prática de estágio, apelaste ao espírito democrático, pluralista, crítico e criativo do grupo.”

6 – Quais as implicações que as minhas práticas tiveram no processo de desenvolvimento educativo das crianças/alunos?

“Contribuíste para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros.”

7 – Como a sua escola se posiciona face à cidadania?

“A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem da cidadania através: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para a saúde.”

8 – Como considera que me posicionei relativamente ao desenvolvimento do processo educacional em cidadania?

“Desenvolveste atividades e projetos em parceria com as famílias e outras entidades, fomentando a relação entre a escola e a comunidade.”

9 – De que forma a sua escola promove a cidadania? Pode-nos dar alguns exemplos?

“Através de projetos/atividades, em parceria com várias entidades, por exemplo a realização de laboratório de Português, Ciências e Matemática, em que são convidadas inúmeras entidades.”

10 – Qual a importância que a cidadania assume nas escolas?

“A educação para a cidadania pode ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa.”

11 – Considera que as competências desenvolvidas no contexto de cidadania influenciam positivamente o comportamento dos alunos? De que forma?

Relate alguns casos.

“Por exemplo, a nossa escola é uma Eco-Escola. A Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente e informada face às problemáticas ambientais atuais.”

12 – Qual a forma que considera mais pertinente para promover a educação para a cidadania?

“A forma mais pertinente de promover a educação para a cidadania é através de ofertas curriculares específicas e de projetos. “

Entrevista à Docente “X”

1 – Qual a importância da prática da cidadania na sociedade?

“A prática da Cidadania na sociedade é importante, para que os cidadãos possam cumprir os deveres que esta lhes impõe e inteirarem-se dos direitos.”

2 – Quais são as competências de cidadania que procura desenvolver nos alunos?

“O respeito mútuo, a responsabilidade, atitudes e valores.”

3 – O que pensa das diferenças entre ensinar a cidadania numa disciplina específica ou em todas as disciplinas?

“A cidadania está implícita em todas as áreas curriculares, no entanto, por vezes, há necessidade de trabalhar um conteúdo na disciplina específica.”

4 – Qual é a importância da integração da cidadania no desenvolvimento dos alunos?

“A Cidadania contribuiu para que os alunos possam respeitar os outros, serem respeitados e até mesmo ensinar aos outros com valores que vão aprendendo ao longo do seu percurso escolar.”

5 – Considera que o trabalho que desenvolvi nas práticas de estágio favoreceu a integração curricular da cidadania?

“Sim, contribuiu para que os alunos pudessem trabalhar com espírito colaborativo, de partilha e de entreatajuda.”

6 – Quais as implicações que as minhas práticas tiveram no processo de desenvolvimento educativo das crianças e/ ou dos alunos?

“Contribuíram para que os alunos aprendessem a saber escutar, cumprir e respeitar as aprendizagens que lhe foram transmitidas.”

7 – Como a sua escola se posiciona face à cidadania?

“A Cidadania é uma área que é trabalhada por si só, de um modo transversal, promovendo a interdisciplinaridade.”

8 – Como considera que me posicionei relativamente ao desenvolvimento do processo educacional em cidadania?

“Bem, cumprindo os princípios que se propõe na área de Cidadania.”

9 – De que forma a sua escola promove a cidadania? Pode-nos dar alguns exemplos?

“A escola promove a cidadania com atividades dirigidas a toda a comunidade educativa, como sessões promovidas pela Polícia Municipal (Prevenção rodoviária, Bullying, drogas, etc), Gabinete de Saúde Escolar (Saúde oral, obesidade, hábitos alimentares...) e outras atividades como festas religiosas, dias comemorativos...”

10 – Qual a importância que a cidadania assume nas escolas?

“De grande importância, porque promove a divulgação dos direitos e deveres que temos como cidadãos, neste caso, os alunos. “

11 – Considera que as competências desenvolvidas no contexto de cidadania influenciam positivamente o comportamento dos alunos? De que forma? Relate alguns casos.

“Sim, porque as competências desenvolvidas no âmbito da Cidadania contribuem para que os alunos mudem muitos dos seus comportamentos, relacionando-os e associando-os com os diferentes valores que lhes são transmitidos. “

Ex: Mau comportamento no recreio

Desrespeito pelos adultos

Destruição dos equipamentos/materiais escolares

12 – Qual a forma que considera mais pertinente para promover a educação para a cidadania?

“A promoção da educação para a cidadania faz-se através da transmissão de conhecimentos, de experiências, de valores, de exemplos e tem como finalidade contribuir para que os alunos possam ser cidadãos dignos de se integrarem na sociedade atual.”

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

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