

# **Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? – Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Diana de Lurdes Brasil Matos

Mestrado em

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



# Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? – Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Diana de Lurdes Brasil Matos

## Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da 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**

Existem muitas coisas especiais que não podem ser vistas ou tocadas, apenas podem ser sentidas no coração. A gratidão é um desses exemplos e, por isso, depois deste longo percurso, não posso deixar de agradecer àqueles que contribuíram de alguma forma para a concretização deste feito.

O meu maior e mais profundo agradecimento aos meus pais e irmão, que estiveram ao meu lado durante toda esta caminhada, nos bons e nos maus momentos, e que através das suas palavras e gestos nunca me deixaram desistir.

Ao meu par pedagógico, aos amigos e amigas que já tinha e aos que fiz durante a minha formação, que me ajudaram e orientaram sempre que necessitei.

Às minhas professoras e educadoras cooperantes, por me terem recebido de braços abertos nas suas salas e por todos os momentos de apoio e ensinamentos conferidos.

À minha orientadora de relatório de estágio, pela disponibilidade, paciência e apoio constante que me conferiu e pela partilha de saberes e conselhos transmitidos.

Às crianças que se cruzaram no meu caminho, por todas as recordações e aprendizagens que me forneceram.

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

Agradeço a todos!

## Resumo

O presente relatório de estágio descreve, analisa e reflete todo o trabalho desenvolvido no decorrer das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Este relatório intitula-se *Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? - Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e debruça-se sobre o desenvolvimento do trabalho integrado das áreas do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e da Cidadania.

A grande finalidade deste trabalho consistiu na (re)criação de um ambiente potencializador de aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania, usufruindo do carácter transversal e integrador que ambas as áreas possuem. Deste modo, procurou-se promover uma vivência de cidadania ativa, desenvolvendo e formando as crianças/alunos enquanto cidadãos conscientes, autónomos e ativos, sempre em articulação com os seus conhecimentos, vivências e experiências adquiridas através da descoberta do meio envolvente.

Atendendo a estes propósitos, este Relatório de Estágio apresenta um enquadramento teórico que analisa, discute e reflete os conceitos de Educação, Cidadania, Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, a sua evolução histórica e a suas implicações curriculares, problematizando a dimensão integrada destas duas áreas curriculares. Assim como é composto por um conjunto de capítulos, nos quais se procede à descrição e à análise reflexiva sobre a práxis da Educação para a Cidadania e o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tanto na ótica dos educadores/professores e das crianças que integram os contextos onde efetuamos os estágios, como sob o nosso olhar meta reflexivo sobre a nossa intervenção pedagógica nestes contextos e domínios.

Neste Relatório de Estágio, conclui-se o quão benéfico é articular, de forma integrada, as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Educação para a Cidadania, reconhecendo-se a importância do desenvolvimento de conhecimentos e competências para a construção de uma consciência moral autónoma, intensificadora da proatividade das crianças/alunos enquanto cidadãos.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação para a Cidadania; Estudo do Meio.

## **Abstract**

This Internship Report describes, analyzes and reflects all the work developed during the curricular Pedagogical Internship I and Pedagogical Internship II units, inserted in the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the University of the Azores.

This report is entitled **Educating to Citizenship through the Environment Study, Reality or Myth? - An experience held in the context of Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education** and focuses on the development of integrated work in the areas of the Environment Study and Citizenship.

The main purpose of this work was to (re)create a learning environment that enhances learning skills in the areas of World Knowledge/Environment Study and Citizenship Education, in which we take advantage of the transversal and integrative character that both areas provide. Thus, we sought to promote an active citizenship experience, developing and training children/students as conscious, autonomous and active citizens, always in articulation with their knowledge and experiences acquired through the discovery of the surrounding environment.

Bearing in mind these purposes, this Internship Report presents a theoretical framework that analyzes, discusses and reflects the concepts of Education, Citizenship, World Knowledge/Environment Study, their historical evolution and their curricular implications, problematizing the integrated dimension of these two curricular areas. Therefore this report is composed by a set of chapters, in which we proceed to the description and reflective analysis on the praxis of Education for Citizenship and the World Knowledge/Environment Study in the contexts of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education, both from the point of view of educators/teachers and children who integrate the contexts where we performed the internships, as well as our reflective goal look at our pedagogical intervention in these contexts and domains.

This Internship Report concludes how beneficial it is to articulate, in an integrated manner, the areas of World Knowledge/Environment Study with Citizenship Education, acknowledging the importance of developing knowledge and skills for the construction of an autonomous moral awareness and acting as a proactivity enhancer of children/students as citizens.

**Keywords:** Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Citizenship Education; Environment Study.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Índice de quadros.....	vi
Índice de figuras .....	vi
Índice de anexos .....	vii
Índice de siglas .....	vii
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Educação para a Cidadania: que perspetivas e abordagens? .....</b>	<b>4</b>
1.1. Educação no século XXI.....	4
1.2. Cidadania: conceitos e perspetivas .....	11
1.3. A Educação para a Cidadania no currículo: percurso histórico .....	17
1.4. Educar para a Cidadania na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	22
<b>Capítulo II – O Conhecimento do Mundo e o Estudo do Meio no processo educativo contemporâneo .....</b>	<b>28</b>
2.1. Sentidos e implicações educacionais da área do Estudo do Meio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	28
<b>Capítulo III - Cidadania e Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, que relação? .....</b>	<b>36</b>
<b>Capítulo IV - Percurso e opções metodológicas.....</b>	<b>45</b>
4.1. Contexto de investigação .....	45
4.2. Objetivos.....	45
4.3. Metodologias .....	46
<b>Capítulo V – Praxis de Cidadania e Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Caracterização dos contextos educativos .....</b>	<b>52</b>
5.1. Educação Pré-Escolar .....	54

5.1.1.	Caracterização do meio .....	55
5.1.2.	Caracterização da escola.....	55
5.1.3.	Sala .....	58
5.1.4.	Caracterização do grupo .....	61
5.2.	1.º Ciclo do Ensino Básico.....	67
5.2.1.	Caracterização do meio .....	67
5.2.2.	Caracterização da escola.....	68
5.2.3.	Sala .....	70
5.2.4.	Caracterização do grupo .....	72
<b>Capítulo VI – Concepções e representações das crianças e educadores/professores sobre a Cidadania e o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio .....</b>		<b>83</b>
6.1.	Caracterização dos participantes no estudo .....	83
6.2.	Apresentação de resultados.....	84
6.2.1.	Educadora e professora cooperantes.....	84
6.2.2.	Educadores e professores das escolas dos Estágios Pedagógicos I e II....	88
6.2.3.	Alunos do Estágio Pedagógico II .....	92
<b>Capítulo VII - Refletir sobre a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>		<b>95</b>
7.1.	Educação Pré-Escolar .....	95
7.1.1.	Atividade “Meios de comunicação: viagem pelo tempo” .....	98
7.1.2.	Atividade “5 Sentidos: explorando o mundo com os sentidos” .....	104
7.2.	1.º Ciclo do Ensino Básico.....	110
7.2.1.	Atividade “Plantas e Animais: Preservar a Natureza” .....	113
7.2.2.	Atividade “Livro - Aprendo a refletir...” .....	119
<b>Conclusões Finais.....</b>		<b>125</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>		<b>131</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>138</b>

## Índice de quadros

Quadro 1 – Correspondência de aprendizagens a promover nas áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social. ....	38
Quadro 2 - Sistema de categorias. ....	49
Quadro 3 - Calendarização das intervenções realizadas no Estágio Pedagógico I.....	96
Quadro 4 - Descrição dos momentos de reflexão realizados.....	120

## Índice de figuras

Figura 1 - Utilização da televisão construída para a sala. ....	99
Figura 2 - Exploração de diferentes meios de comunicação. ....	99
Figura 3 - Leitura do livro " <i>Pedro quer ver televisão</i> ". ....	100
Figura 4 - Utilização do telefone antigo e moderno. ....	101
Figura 5 - Construção de um rádio. ....	101
Figura 6 - Visita às instalações da rádio. ....	102
Figura 7 - Correspondência entre as profissões e os sentidos utilizados nas mesmas..	104
Figura 8 - Decoração da capa do caderno dos 5 sentidos.....	105
Figura 9 - Identificação de objetos/alimentos através do cheiro. ....	105
Figura 10 - Identificação de alimentos através do paladar. ....	106
Figura 11 - Jogo de texturas. ....	107
Figura 12 - Jogo "Tesouro do Pirata". ....	108
Figura 13 - Bingo dos sons. ....	109
Figura 14 - Apresentação das imagens representativas da cidade e da natureza.....	114
Figura 15 - Apresentação das fotografias tiradas pelos alunos. ....	115
Figura 16 - Organização das etapas de crescimento de uma árvore.....	115
Figura 17 - Transplante de uma planta realizado pelos alunos.....	116
Figura 18 - Apresentação dos textos pelos alunos.....	117
Figura 19 - Visualização do vídeo acerca da extinção de espécies. ....	117
Figura 20 - Capas dos livros de reflexão construídos pelos alunos.....	123

## **Índice de anexos**

Anexo I - Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar .....	138
Anexo II - Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	139
Anexo III - Horário do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	140
Anexo IV - Protocolos .....	141
Anexo V – Entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes .....	144
Anexo VI - Questionários realizados aos educadores e professores. ....	154
Anexo VII - Questionários dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. ....	168
Anexo VIII - Quadro de atividades da Educação Pré-Escolar .....	171
Anexo IX - Atividade "5 sentidos: explorando o mundo com os sentidos" - Exemplos do caderno dos sentidos .....	176
Anexo X - Quadro de atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	178
Anexo XI - Atividade “Plantas e Animais: Preservar a Natureza” – Cartazes construídos pelos alunos .....	179
Anexo XII - Atividade “Aprendo a refletir...” – Exemplos de reflexões .....	179

## **Índice de siglas**

NEE – Necessidades Educativas Especiais
ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Ponta Delgada
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
CEB – Ciclo do Ensino Básico
GFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo
DEB – Departamento de Educação Básica
CREB – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores
ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
PEE – Projeto Educativo de Escola
EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica
DA – Dificuldades de Aprendizagem

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio é apresentado com vista à obtenção do grau de mestre na área da docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento é o culminar do trabalho desenvolvido na sequência das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Após alguma ponderação, “*Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? - Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*”, foi o tema escolhido para orientar esta investigação. A escolha desta temática teve por base duas razões principais, uma ligada a questões de cariz pessoal e outra relacionada com a vertente pedagógica e educacional que esta temática traduz.

Deste modo, se por um lado existe um interesse pessoal pelas áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e de Cidadania, por outro reconhece-se que estas possuem um conjunto de conteúdos passíveis de serem abordados de forma integrada e explícita, estimulando não só os conhecimentos e competências das crianças/alunos, mas também as atitudes e valores de cada um.

Considerando que o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio representa um pilar de integração e construção de aprendizagens significativas e que a Educação para a Cidadania permite que se forme crianças/alunos enquanto cidadãos ativos, responsáveis e críticos, capazes de intervir conscientemente na realidade que os envolve e de responder à complexidade e desafios da sociedade, é uma mais-valia para nós enquanto futuros profissionais da educação investigar acerca da forma de agir pedagogicamente para esse fim.

Desta forma, e considerando que o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio compreende objetivos, conteúdos e competências que se relacionam diretamente com as dimensões da Cidadania, é na estreita relação entre ambas as áreas que recairá o foco do nosso trabalho.

Pretende-se, assim, refletir sobre os conteúdos e estratégias do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio para o desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania, com a finalidade de compreender de que modo os educadores/professores concebem ambos os domínios, se os articulam ou não, e se sim como o fazem e que conteúdos utilizam. Justifica-se desta forma o título do nosso trabalho, que ao ser apresentado em formato

de pergunta nos remete para a possibilidade da articulação destas áreas realmente acontecer ou se tratar de um mito, isto é, uma “projeção reativa no espaço social da linguagem” (Nazareth, 1992, p. 901).

O nosso Relatório de Estágio encontra-se organizado em sete capítulos principais que passo a descrever, de forma breve.

O capítulo I, *Educação para a Cidadania: que perspectivas e abordagens?*, subdivide-se em quatro subcapítulos que nos elucidam acerca da evolução dos conceitos de educação e de cidadania, estabelecendo uma relação direta entre ambos e clarificando o percurso da Educação para a Cidadania no currículo, mais especificamente na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O capítulo II, *O Conhecimento do Mundo e o Estudo do Meio no processo educativo contemporâneo*, remete-nos para a exploração da área de Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar e do Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, analisa-se os fundamentos e princípios gerais destas duas áreas, aprofundando objetivos, conteúdos e finalidades propostas, de acordo com os documentos orientadores destas áreas para os níveis de escolaridade em estudo.

O capítulo III, *Cidadania e Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio que relação?*, destina-se a esclarecer as ligações que existem entre as áreas em questão a nível de conteúdos, objetivos e fundamentos, explicando como é que através de práticas e experiências vivenciadas em Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio se torna possível desenvolver competências ao nível da Educação para a Cidadania.

O capítulo IV, *Percurso e Opções Metodológicas*, aponta os objetivos e finalidades deste trabalho e da investigação que se realiza no âmbito do mesmo.

O Capítulo V, *Praxis de Cidadania e Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Caracterização dos Contextos Educativos*, apresenta a caracterização dos contextos onde decorreram as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, do meio envolvente, da escola, da sala de atividades/aula e do grupo de crianças/alunos.

O capítulo VI, *Conceções e representações das crianças e educadores/professores sobre a Cidadania e o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio*, refere-se aos dados obtidos nas entrevistas e questionários realizados, respetivamente, aos educadores/professores e aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos contextos onde executámos a nossa prática pedagógica, de forma a

compreendermos as suas concepções e representações sobre as práticas relativas à temática em análise.

O capítulo VII, *Refletir sobre a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, diz respeito à análise reflexiva das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando o tema do presente trabalho.

Para finalizar, tecemos algumas conclusões, nas quais realçamos as potencialidades de promover a Educação para a Cidadania, de forma integrada, com as áreas de Conhecimento do Mundo e de Estudo do Meio, bem como salientamos a importância de formar crianças/alunos enquanto futuros cidadãos que devem ser responsáveis, ativos e críticos para com aquilo que os rodeia.

# Capítulo I – Educação para a Cidadania: que perspectivas e abordagens?

## 1.1. Educação no século XXI

O conceito “educar” não tem uma definição unívoca. Este termo remete-nos para uma pluralidade de aspetos e significados bastante diversificados, o que dificulta o entendimento do sentido pleno do mesmo. Surge, por isso, a necessidade de compreender melhor o conceito em questão, de acordo com a temática explorada neste trabalho.

Atendendo à complexidade e polissemia do conceito de “educação” e para uma melhor sistematização de ideias, começar-se-á por analisar a palavra do ponto de vista etimológico. Enquanto para uns, educação deriva do latim *educere*, que significa «conduzir para fora de», para outros o termo em estudo deriva do latim *educare* que significa “alimentar”, “formar” (Nazareth, 1992, p. 839). Ambos os vocábulos nos remetem para uma ação educativa, que implica a necessidade de um crescimento e desenvolvimento. Neste caso, remontam para uma mudança que permite a atualização das habilidades do homem quer sejam físicas, intelectuais ou afetivas, sendo que na origem de educar está uma vontade de atingir a perfeição. Na mesma linha de reflexão, Figueiredo (1999, p. 23) afirma que “a educação é um processo que supõe a existência de imperfeições, já só o imperfeito é educável”.

Numa visão mais ampla, o termo *educere* concede à educação um sentido espiritual que diz respeito à formação global da personalidade livre do homem. Esta conceção remete-nos para um sentido de crescimento que envolve o “desenvolvimento de capacidades intelectuais e racionais do homem, que lhe permitem tornar-se um ser autónomo, crítico, criativo, reflexivo, que age e vive com os outros” (Fonseca, 2011, p. 15).

Neste contexto, a educação, ao ser entendida como um caminho que visa desenvolver o homem na sua globalidade, configura uma dimensão antropológica. Como afirma Medeiros (2010, p. 10) “ser educado implica ser consciente da própria educação, ter interiorizado a sua gestação, intencionalidade, valor e conteúdo”, sendo que apenas os seres humanos dispõem desta capacidade. Quando o homem nasce torna-se num ser em construção e em forçosa adaptação, que necessita de aprender a utilizar as suas capacidades intelectuais e racionais. É pela educação que o homem consegue

isto mesmo, podendo afirmar-se que será através do processo educativo que este desenvolverá uma consciência reflexiva de si e da sua função no mundo.

A conceção antropológica de educação bem como a frase de Ilda Figueiredo supramencionada remetem-nos para o facto do ser humano ser um ser educável, para o sentido de educabilidade. Entenda-se por educabilidade as características de plasticidade e de maleabilidade que o ser humano possui como condições para atingir a sua perfeição, ou seja a capacidade que torna possível ao homem preparar-se para o processo de maturação biológica, intelectual e para a perfectibilidade espiritual. Esta conceção de educabilidade se, primeiramente, nos parece indicar uma predisposição intencional para a educação, num segundo momento, acaba por nos remeter para a necessidade resultante “do carácter inconcluso do homem, seja a nível biológico, seja quanto à sua dimensão psicológica ou, talvez melhor, psicogenética” (Carvalho, 1994, p. 51).

Para além da educação promover a formação do homem, também está associada à construção da sua identidade. É neste sentido que Guimarães (1974, p. 12) alega que a educação consiste na “formação da personalidade pelo desenvolvimento do educando, mediante um sistema intencional de meios, de processos e de ideias”. Este cariz ético associado com o carácter antropológico da educação perpetua-se através de um ato intersubjetivo entre sujeitos, na medida em que as gerações mais velhas são responsáveis pela iniciação das mais novas na educação, pelo que esta se configura como um ato intencional.

Por sua vez, sendo a educação um ato intencional com a finalidade de formar integralmente o homem e sendo as decisões e ações tomadas por este responsáveis pelo rumo que a sociedade toma, podemos afirmar que a educação possui uma correlação com a organização social e, conseqüentemente com o desenvolvimento da civilização. Isto justifica afirmações como a de Guimarães (1974, p. 12) quando refere que “a educação é um espelho da sociedade” ou a de Gal (1979) ao mencionar que qualquer sistema educativo é elaborado para responder às necessidades, ideais e costumes de uma época.

Neste sentido, desde a Antiguidade que se atribui uma grande importância ao processo educativo, já que desde sempre os seres humanos viram as vantagens de transmitir aos outros os seus conhecimentos e experiências. Contudo, e considerando a relação, já referida, que a educação apresenta com a sociedade e os conhecimentos

científicos, literários e artísticos da mesma, é essencial situar os factos pedagógicos no seu meio histórico para compreendermos como surgiram e evoluíram.

A educação como um processo antropológico ascende desde a Antiguidade grega. Nesta época a educação teve como principal característica dar oportunidade ao desenvolvimento individual, o que lhe conferiu o nome de humanismo. De acordo com esta linha de pensamento, deveria estimular-se todos os aspetos da personalidade, privilegiando todas as formas de expressão do valor individual (Guimarães, 1974).

O ideal de homem grego correspondia ao ideal de homem político. Um homem que era considerado superior, capaz, portanto, de conhecer e decretar um percurso de vida com sabedoria. Neste contexto, podemos afirmar que toda a educação grega tem uma vocação particularmente política, direcionada para o desenvolvimento do homem enquanto político (Branco, 2007).

Este homem enquanto cidadão intervinha nas diversas atividades da *polis*, “entidade ativa e formativa do [caráter] dos cidadãos e que deve preencher a totalidade das suas vidas” (Branco, 2007, p. 28). As normas base da *polis* deveriam permitir ao homem o conhecimento dos princípios universais, como a “Verdade”, o “Bem”, o “Justo”, que eram promovidos através do desenvolvimento contínuo da racionalidade humana conseguida através da educação (Fonseca, 2011).

O filósofo grego Sócrates (469 a.C.) idealizava isto mesmo, defendendo que a procura do conhecimento só podia ser alcançada através da razão e da educação. Para o filósofo, era através da educação que o ser humano se poderia desenvolver de forma plena ao nível das aptidões físicas, morais e intelectuais.

Platão (séculos V-IV, a.C.), por sua vez, considerava que a educação deveria começar para todos os homens livres da mesma forma. O filósofo grego acreditava que a educação deveria preparar os indivíduos para a integração na comunidade social.

O trabalho destes filósofos foi perpetuado por Aristóteles (IV, a.C.), que defendia uma educação que formasse para o exercício da virtude. Para ele, atingia-se este estado através da força de vontade, reprimindo os maus hábitos e tendências e deixando lugar para o desenvolvimento de boas virtudes (Guimarães, 1974).

A influência destas concepções perpetuou-se na Idade Média, ainda que atingindo novos contornos. Nesta época, o Cristianismo atribuiu ao homem um valor sagrado, que de certa forma, lhe atribuía um valor superior ao Estado e aos poderes sociais. Segundo Gal (1979, p. 45), o objetivo da educação na Idade Média já não era formar o cidadão para a cidade ou para a pátria, “mas para ele próprio e para Deus.”

No período medieval, apesar de se continuar a entender a razão como a via que possibilitava a superiorização do homem, atribuía-se um novo sentido à mesma, que decorria da noção de Deus.

Esta conceção acabou por influenciar a forma como os renascentistas conceptualizaram a educação. Nesta época, a educação era compreendida como um meio que fornece ao homem os conhecimentos necessários para que ele possa orientar-se no mundo, mediar a relação que possui com os outros e agir sobre o que o rodeia (Fonseca, 2011).

A finalidade da educação recaía na formação do homem perfeito, capaz de participar nas atividades das instituições sociais mais influentes. Dava-se importância à preparação física, ao mesmo tempo em que se privilegiava a formação do carácter e da preparação estética, através do estudo das literaturas clássicas (Guimarães, 1974).

A educação humanística, assim chamada, pretendia desenvolver a personalidade, valorizando o “eu” e as suas capacidades enquanto indivíduo.

De acordo com Gal (1979) foi durante o período da Renascença que ocorreram importantes transformações na sociedade, que viriam a ser responsáveis pela mudança da ideia que se fazia do homem e das relações humanas, bem como da educação, dos seus fins e métodos. Alguns desses exemplos foram:

a evolução da vida económica e prática... a transformação concomitante das ideias e dos costumes ou das instituições, o desenvolvimento extraordinário da ciência, o racionalismo universal que faz da razão o instrumento comum e igual de todos os homens, a eficácia crescente do poder do homem sobre o mundo, a ideia da unidade nacional e logo a seguir do universalismo (Gal, 1979, p. 84).

Apesar destes fatores e do esforço da Igreja, nos séculos XVII e XVIII, a educação ainda permaneceu uma educação aristocrática, restringida a um pequeno número de pessoas. Foi no término deste último século que se começou a dar pequenos passos na direção de uma educação para todos, com a criação de escolas para os filhos das classes trabalhadoras.

Na Idade Moderna ocorreu uma transformação radical na educação, ocorrendo mudanças nos professores e, conseqüentemente, na tradição que era seguida até ao momento.

No século XVIII, existiram diversas correntes filosóficas que contribuíram para as alterações que ocorreram na altura. Uma delas foi idealizada por Locke (1991) ao acreditar que a educação era intrínseca ao direito da vida, sendo “o espírito como uma

tábua rasa e a sensação como o ponto de partida de toda a ideologia” (Locke, 1991, p. 84). Para este filósofo seria apenas através da educação que se formariam pessoas conscientes e livres.

A fonte de outra das correntes foi Jean-Jacques Rousseau (1979). Na sua obra *Emílio ou da Educação*, este autor definiu fundamentos essenciais da educação em conformidade com a psicologia e com a natureza. Este filósofo contribuiu para restabelecer a atenção do educador na criança e não naquilo que se deveria transmitir. Neste sentido, defendeu que a finalidade da educação é ensinar a criança a viver e a aprender a usufruir da sua liberdade pessoal.

Também o filósofo Immanuel Kant se destacou com as formulações que fez acerca da educação. Na sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (1996) refere que o homem é o único ser que precisa de educação. Uma educação definida por ele como o cuidado na infância, a disciplina e a instrução com a formação, reconhecendo o homem como um ser livre. Para Kant, na educação o homem deve: ser disciplinado, impedindo que a animalidade se sobreponha ao carácter humano, tanto no indivíduo como na sociedade; tornar-se culto, sendo que a cultura abrange a instrução e vários conhecimentos, consistindo na criação de habilidades para atingirmos determinados fins; tornar-se prudente, sabendo qual o lugar que assume na sociedade, de acordo com os parâmetros de civilidade de cada época; e cuidar da moralização, escolhendo apenas os bons fins, isto é aqueles fins aprovados por todos.

No século XIX, a educação é caracterizada por assumir uma função exclusivamente social, através da qual o homem subjuga as suas liberdades individuais em prol dos interesses sociais. Neste período, a educação foi concebida como “um processo de inculcação e como um meio de disciplinar” (Fonseca, 2011, p. 29). Neste caso em particular, a disciplina era entendida não na perspetiva kantiana, que referimos anteriormente, mas como um processo de imposição de conhecimentos e de normas, com o objetivo de integrar e submeter o homem à sociedade.

Para além disso, há que salientar o facto de este século ser o período de afirmação do positivismo e da ciência. Nesta linha de pensamento, considerava-se que era através do progresso da razão e do conhecimento científico e tecnológico que se atingiria o bem-estar social.

Esta forma de perspetivar a educação perdura até ao final da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, momento em que a humanidade sofreu grandes atrocidades a vários níveis. As consequências desta época da história refletiram-se numa preocupação com a

componente subjetiva do homem, sendo retomados os ideais do humanismo e de filósofos como Kant, procurando-se reconstruir o homem enquanto ser livre e idealizando a educação como “um meio que promove o desenvolvimento do homem como um fim e um valor em si mesmo” (Fonseca, 2011, p. 31).

Na segunda metade do século XX, a partir dos consensos alcançados pelos povos das Nações Unidas (1945), o sistema educativo, na sequência da prioridade e investimento que lhe é fornecido, alcançou progressos e sofreu alterações (Dias, 2009).

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) marca o início da clarificação do estatuto atribuído ao sistema educativo, na medida em que, no seu *Preâmbulo* se estabelece como prioridade alcançar um mundo em que os seres humanos sejam livres para falar e crer, através do ensino e da educação. Mediante a declaração em questão, a educação é um direito universal, que “deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” (art.º 26, n.º 2).

Neste sentido, a educação, na segunda metade do século XX, baseava-se no desenvolvimento integrado da condição humana, através de um diálogo constante entre a construção da consciência moral, a liberdade e a compreensão dos valores e normas das sociedades.

Na contemporaneidade, as condições de complexidade e incerteza que caracterizam a sociedade atual acentuaram-se, devido ao desenvolvimento científico e tecnológico que se intensificou a partir da segunda metade do século XX (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004).

Os modos de vida diferenciaram-se e exigem, agora, ritmos e maneiras de pensar diferentes daquelas que caracterizavam os povos das gerações anteriores. O homem atual pertence a muitos grupos, cujos valores de referência são por vezes contrastantes entre si e cujas prioridades se diferenciam mutuamente.

Estas e outras alterações geram a necessidade de repensar o conceito de sociedade e assim, também, a exigência da tomada de consciência, por parte de cada indivíduo. É necessário que este se capacite da importância do seu papel enquanto membro do todo social no qual está inserido (Praia, 1999).

Ao considerar-se a matriz axiológica existente desajustada às exigências e preocupações da época em que vivemos, é essencial pensar em propostas alternativas. Este processo de reflexão é pensar, necessariamente, na educação e, conseqüentemente

nos seus objetivos. É por isto que uma das questões centrais que se coloca ao sistema educativo do nosso tempo, consiste na adaptação à evolução da sociedade (Praia, 1999).

Neste contexto, cabe à educação dar resposta aos múltiplos desafios das atuais sociedades de informação, com o objetivo de enriquecer o domínio dos saberes e do exercício duma cidadania adequada aos requisitos do nosso tempo. Para tal, a educação deve certificar-se que ocorre a construção de uma consciência antropológica, que implique a participação responsável e solidária de cada um (Figueiredo, 1999).

Para além disso, e confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que implica tornar a diversidade num fator positivo, de compreensão mútua entre os seres humanos. O seu principal objetivo passa a ser dar a todos os meios necessários para uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, inteiramente, na presença de sociedades democráticas (Delors, 1999).

A educação deve assim dotar as pessoas de capacidades que lhes permitam controlar o seu próprio desenvolvimento. Como nos diz Delors (1999, p. 73) “fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive”.

Para poder dar resposta a todos estes requisitos, a educação deve estruturar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que se assumem para cada indivíduo como os pilares do conhecimento:

*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 1999, p. 77).

Estes quatro pilares mostram a necessidade de a educação preparar os indivíduos para viver com e pelos outros, através de um processo que promova progressivamente o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos mesmos.

No *Relatório dos Saberes Básicos de Todos os Cidadãos do séc. XXI* (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) divulgado pelo Conselho Nacional de Educação, é referido que a educação, para além dos quatro pilares já referidos, deve ter em conta cinco saberes transversais, sendo eles: aprender a aprender, comunicar adequadamente, cidadania ativa, espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos.

Para concluir é possível constatar que as características particulares da educação lhe conferem um pendor utópico, isto é, considerando uma utopia uma sociedade ideal antropológicamente, a educação, ao pressupor uma intencionalidade e crítica

pedagógicas, torna-se, de certa forma, o meio para atingir essa utopia (Carvalho, 1994). No caso da sociedade atual o ideal seria alcançar uma cidadania plena, em que o homem se afirma como um membro ativo, interventivo e responsável na e pela sociedade global.

## 1.2. Cidadania: conceitos e perspectivas

O conceito de cidadania assumiu através dos tempos um significado diferenciado e mutável, o que implicou constantes alterações e redefinições aos quadros de referência, quer teóricos, quer práticos. Esta complexidade e progressiva evolução leva a que o conceito de cidadania apresente uma grande diversidade de concepções e representações que apenas podem ser entendidas se tivermos em conta o contexto espaço-temporal em que ocorreram.

Assume-se unanimemente que o conceito de cidadania remonta à Antiguidade clássica, sendo que a concepção grega de cidadania fazia a distinção

entre o 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, e excluindo o direito de cidadania às mulheres, aos escravos e aos estrangeiros (Praia, 1999).

O contexto de cidadania grega focava-se na comunidade orgânica da *polis*. Os cidadãos realizavam as suas tarefas, agiam quer como legisladores quer como executadores e defendiam-se de acordo com um sentido de obrigação militar. Os encargos da cidadania dominavam todos os aspetos da vida na *polis*, permanecendo uma ideologia cívica na política e na sociedade da antiga Grécia.

De acordo com Nogueira e Silva (2001, p. 17), para o cidadão da *polis*, “a virtude cívica era liberdade e a primeira fonte de honra e respeito (...) e o Bom era encontrado através do serviço à comunidade na forma de obrigações militares e da participação política”. A cidadania refletia-se, assim, numa moralidade e vida que se expressavam publicamente através da concretização de virtudes cívicas.

Paralelamente, a cidadania grega comportava uma dimensão educativa, na medida em que preconizava uma formação moral caracterizada pela preparação do homem para a *areté* política, o conhecimento da lei para agir corretamente na comunidade. Podemos assim dizer, que a Educação para a Cidadania se estruturava no diálogo entre a lei interior intrínseca ao desenvolvimento do homem satisfazendo o seu

ideal humano, ou seja a Educação para a Cidadania estabelecia-se na articulação entre a *politeia* (participação na vida política) e o *ethos* (formação do carácter humano).

Por sua vez, na Roma Antiga, à medida que o Império crescia, a cidadania assumia um carácter crescente de inclusão. O cidadão romano gozava de privilégios que lhe eram conferidos por estatuto legal e estavam hierarquizados numa escala social determinada pelo nível das suas posses e influências (Santos, 2005).

Na cultura romana, o conceito de cidadania adquire uma conotação fundamentalmente política e jurídica. O facto do Império Romano querer legitimar o seu poder junto dos povos recém-conquistados fez com que a cidadania fosse compreendida, do ponto de vista normativo e legalista, como um meio de garantir a segurança e o controlo social (Fonseca, 2011).

Nesta linha de pensamento, a Educação para a Cidadania do Império romano caracterizava-se pela instrução de regras, leis e responsabilidades cívicas fundamentais que permitiam assegurar o controlo social da população. Desvalorizava-se, assim, a dimensão humana, presente na Educação para a Cidadania dos gregos, e privilegiava-se um carácter de instrução cívica, que implicava o conhecimento e obediência das leis.

Na Idade Média, a Igreja eleva-se em relação à comunidade política, passando a ser o centro para a fidelidade e para o regulamento moral. Isto traz consequências para o conceito de cidadania que perde o seu sentido e impacto, assumindo uma dimensão religiosa, onde a submissão à Igreja vigora. Neste período histórico, o homem tem como preocupação a salvação pessoal e não a participação na comunidade política e cidadã (Nogueira & Silva, 2001).

Neste contexto, podemos afirmar que, na Idade Média a Educação para a Cidadania deixa de existir, porque o conceito de cidadania desaparece enquanto comunidade política e, conseqüentemente, deixa de ser necessário que o homem participe nela. A educação tinha como objetivo melhorar o indivíduo, concebido como reflexo de Deus.

O conceito de cidadania na Idade Moderna recupera a dimensão política, mas não o faz da forma como os gregos a preconizavam. Na modernidade, a cidadania não significava participar politicamente como cidadão na vida da sua comunidade. A conceção de cidadania assumia um carácter de protecção dos habitantes do Estado, através de uma associação ao desenvolvimento do Estado liberal, que é entendido como soberania absoluta, ao qual todos os cidadãos devem passivamente obedecer, em troca de paz e de protecção (Nogueira & Silva, 2001).

A criação da cidadania moderna pode relacionar-se com as ideias defendidas pelos filósofos Thomas Hobbes e John Locke, que preconizaram a noção de igualdade em relação ao Estado e aos indivíduos, e com a Revolução Francesa de 1789, que permitiu juntar a lógica do Estado com a de nação.

O filósofo Thomas Hobbes foi quem defendeu pela primeira vez uma teoria contratual. Na sua obra *Leviatã*, este filósofo diz-nos que a condição natural dos humanos seria um estado de conflito permanente, que envolveria constante medo e falta de moralidade. Consequentemente, era um preceito ou regra geral: “que todo o homem se deve esforçar pela paz, na medida em que tenha esperança de a conseguir” (Hobbes, 1999, p. 116).

Hobbes considerava todos os seres humanos essencialmente iguais, pelo que, como todos tinham direito a tudo, a transferência mútua desses direitos seria feita através de um contrato, que é a base da noção da obrigação e dever. Para assegurar esta igualdade de direitos, o poder deveria ser instituído a uma pessoa ou assembleia. Desta forma, a criação da sociedade política era o produto de um contrato criado para assegurar a autoproteção dos indivíduos, sendo a cidadania “uma forma de troca cívica baseada na proteção por recompensa da obediência, e não uma participação ativa” (Nogueira & Silva, 2001, p. 22).

Tal como Hobbes, John Locke, por volta de 1670 e 1689, acreditava que era função do Estado salvaguardar os interesses dos cidadãos, que sendo todos iguais, independentes e livres deveriam ser capazes de contratualizar entre si a sociedade política. No entanto, Locke considerava que a defesa dos interesses individuais dependeria de um Estado constitucional limitado, que valoriza-se os direitos naturais dos indivíduos.

Locke concebeu a existência de três mecanismos para assegurar a sua lógica de proteção, nomeadamente a existência de um governo constitucional, a lei de opinião e reputação, que garantia o poder de concordar ou discordar com as leis instituídas pelo governo, e o autogoverno, entendido como o desenvolvimento e o uso da razão para governar as vontades, de forma a que apenas a razão imperasse (Nogueira & Silva, 2001).

Ao desaprovar o absolutismo de Hobbes e ao defender uma política liberal assente num governo constitucional e na aprovação dos indivíduos, Locke alicerçou os princípios básicos da teoria liberal. Com o desenvolvimento da mesma, posteriormente

ao século XVII, ocorrem mudanças ao nível do conceito de cidadania, para as quais contribuíram autores como Rousseau.

Na obra *Contrato Social*, Rousseau defende um governo que atua de acordo com a vontade geral. Um governo que é “um corpo intermediário estabelecido entre os súbditos e o soberano, para permitir sua mútua correspondência, encarregado da execução de leis e da manutenção da liberdade, tanto civil como política” (Rousseau, 1999, p. 72).

Assim como Hobbes e Locke, Rousseau manteve a concepção de que a sociedade política e de cidadania era essencialmente protecionista. Contudo, Rousseau diferenciava-se pela importância que dava à participação e envolvimento dos cidadãos na deliberação e validação das leis, de forma a poder encontrar-se a vontade geral. Para isto, era fundamental que os cidadãos estivessem instruídos para tal, sendo uma das tarefas mais importantes do Estado fornecer aos mesmos uma educação da virtude cívica (Nogueira & Silva, 2001).

No que concerne à noção de educação defendida por Rousseau, esta apresenta laivos de uma dimensão ética de cidadania, visto que para este o processo educativo deveria contribuir para a cooperação e solidariedade dos indivíduos, tendo em vista a afirmação da liberdade dos cidadãos (Fonseca, 2011).

Esta linha de pensamento ajudou, de alguma forma, a construir os ideais que estiveram na origem da Revolução Francesa. Este momento histórico possibilitou o surgimento do conceito de nação, entendido como “um povo que vive coletivamente e solidariamente num determinado espaço, politicamente organizado, detentor de poderes que lhe permitem garantir direitos civis a todos os seus membros” (Fonseca, 2011, p. 108). Nesta altura, os direitos que os cidadãos apresentam, enquanto membros de um estado não possuem apenas uma dimensão política, mas também uma vertente de desenvolvimento do ser humano.

Em 1789, com a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), o conceito de cidadania moderna adquire uma conotação de universalidade, estando todos os cidadãos abrangidos pelos direitos contemplados nesta Declaração. Com isto, a educação moderna assume-se como uma forma de instruir os cidadãos nas leis do Estado, de modo a que estes conheçam os seus direitos e deveres, gozando da liberdade instituída pelos mesmos.

Depois do século XVIII, definiram-se cada vez mais fronteiras entre Estados, tendo as pessoas começado a dar mais importância aos seus pertences e as questões de

cidadania foram surgindo à medida que aumentava o poder de certas classes sociais. Para isto contribuiu fundamentalmente a separação entre o Estado e a Igreja, sendo que a cidadania se focou no Estado, o local de exercício de reivindicação de direitos. Assim, a cidadania torna-se cada vez mais uma parte importante no sistema de governação.

E, precisamente por falarmos de direitos, é crucial mencionar o trabalho de Thomas Marshall. Foi este quem, por volta de 1950, contribuiu para a afirmação da cidadania enquanto

“grelha explicativa dos direitos legais (que remetem para as liberdades individuais e o direito à propriedade privada), políticos (que remetem para a possibilidade de exercício de poder) e sociais (que remetem para a segurança do ponto de vista económico e social) (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005, p. 14).

Esta classificação de Marshall resume a cidadania a três estádios conceptuais e historicamente distintos: o primeiro estádio, a cidadania civil, que corresponde aos direitos legais desenvolvidos essencialmente no século XVII; o segundo estádio, a cidadania política, dos séculos XVIII a XIX; e o terceiro estádio, a cidadania social, fortalecida durante o século XX.

Neste sentido, na contemporaneidade assiste-se ao enfatizar da dimensão ética e comunitária dos direitos humanos, sendo a cidadania caracterizada através da compatibilidade entre os direitos individuais e os interesses comunitários. Nesta linha de pensamento, privilegia-se o desenvolvimento do indivíduo, de acordo com a sua singularidade e relevância social.

Neste contexto, Fonseca (2011, p. 11) considera que se pode agora definir a cidadania como um “espaço que prevê o desenvolvimento do homem como um ser autónomo, livre, que tem uma identidade única, irrepitível, mas que se constrói num trabalho cooperativo e recíproco com os outros, pela partilha dos mesmos valores, signos e símbolos culturais”.

Importa salientar que a cidadania acabou por sofrer influências dos princípios democráticos que emergiram no período pós 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, fortalecendo a ideia de uma sociedade democrática em que os indivíduos são iguais entre si e são dotados de liberdades, responsabilidades e direitos iguais.

Esta conceção democrática de cidadania pressupõe novas exigências ao nível da educação, que necessita de “cumprir um papel relevante na formação de cidadãos, como sujeitos políticos, para uma democracia substantiva que os exige protagonistas, ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes” (Rigal, 1999, p. 189). Por

outras palavras, a Educação para a Cidadania da contemporaneidade deve desenvolver nos cidadãos competências analíticas e críticas que lhes permitam intervir nos problemas da sociedade, de modo consciencializado e responsável. Estas exigências recaem não só sobre a educação mas também sobre a escola em si que “não pode formar para a cidadania se ela mesma não for um espaço respirável de fomento de cidadania e de participação ativa, responsável e crítica” (Medeiros, 2010, p. 120).

Não desvalorizando a conceção democrática de cidadania, a verdade é que na contemporaneidade apesar de existir um consenso relativamente ao valor da cidadania, esta é entendida de diversas formas, por diferentes autores.

Roberto Carneiro (1997) apresenta uma nova cidadania enquanto realidade variada e diversificada que envolve as seguintes dimensões: cidadania democrática, baseada nos direitos humanos e liberdades principais, consubstanciados por uma educação cívica que disponibiliza os instrumentos mínimos de conhecimento das instituições políticas e sociais; cidadania social, alicerçada na formação dos alunos para uma consciência social que exclui a discriminação e se fundamenta na justiça e na equidade social; cidadania paritária, centrada na educação para a igualdade; a cidadania intercultural, que consiste em educar os alunos para uma cultura de paz e respeito pela diversidade; e cidadania ambiental, que consiste em educar para o desenvolvimento sustentável.

Manzini-Covre (1994) apresenta várias configurações do conceito de cidadania, nomeadamente, a cidadania passiva, a cidadania ativa e a cidadania nova. Analisando, de modo geral, cada uma delas: a cidadania passiva centra-se no ter, isto é, está de acordo com os interesses que dominam, falando-se apenas em cidadania quando os direitos e deveres estão em questão; a cidadania ativa foca-se no agir, satisfazendo os indivíduos e as suas necessidades de modo ativo, o que implica uma educação que desenvolva competências ao nível da responsabilidade, solidariedade e reflexão; e a cidadania nova, centrada no sentir e construída subjetivamente pelo próprio sujeito.

De acordo com Santos (2005, p. 24) no século XXI, e considerando as mudanças que vão surgindo a nível social político e económico, “o conceito de cidadania está a assumir novos contornos sociais e culturais; o conceito de cidadania nacional dá lugar à Cidadania Europeia ou Cidadania Global”. Por outras palavras, a globalização está a contribuir para que emergam novos significados e novas configurações sociais e culturais para a cidadania. Atualmente, esta traduz cada vez mais “o valor da qualidade

de vida, do respeito pelo outro, do respeito por si próprio e pela natureza” (Santos, 2005, p. 24).

Na realidade, pode dizer-se que, atualmente, o conceito de cidadania adquire uma dimensão holística e adaptada à sociedade atual, uma exigência que resulta das constantes alterações que ocorreram ao nível histórico-sócio-cultural na sociedade. Esta exigência tem tido reflexos na forma como a Educação para a Cidadania tem sido reconceptualizada nos contextos educativos, mais especificamente nos documentos legais e curriculares que norteiam esse processo. Assim, importa compreender como é que a Educação para a Cidadania tem sido perspectivada no currículo português, dando conta da sua evolução no período de Democracia em que se vive.

### **1.3. A Educação para a Cidadania no currículo: percurso histórico**

Depois de se ter discutido o conceito de cidadania e de se ter estabelecido uma relação intrínseca com a educação, importa compreender o processo educativo que ocorreu no currículo português e que atribuiu diferentes formas de afirmação e consolidação à cidadania.

Assim sendo, procedemos a uma abordagem histórica da Educação para a Cidadania, começando no período após abril de 1974, por ter sido nesta altura que se iniciou, efetivamente, a concretização da reforma do sistema educativo português que levou à obtenção do modelo educativo democrático que interessa compreender, até porque neste período a cidadania foi assumindo novas configurações.

Neste contexto, o verdadeiro sentido democrático da cidadania surge com a reforma que originou a *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* (LBSE), publicada em 1986. A aceção democrática da cidadania expressou-se neste documento através de duas dimensões: a obrigatoriedade da escolarização de todos os portugueses, garantindo a igualdade de oportunidades e de acesso; e os princípios gerais e organizativos que fundamentam a lei em questão (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro).

De acordo com os princípios mencionados, o sistema educativo deve contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando, a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, 1986, art.º 2, n.º 4, p. 1).

Nesta linha de pensamento, a LBSE define uma organização do sistema educativo que permita: o desenvolvimento da personalidade dos educandos; a formação

cívica e moral dos jovens; o direito à diferença; a realização pessoal e comunitária dos indivíduos; a igualdade para ambos os sexos; e o desenvolvimento do espírito crítico e a prática democrática (art.º 3). Com base nestes aspetos, a LBSE conceptualiza uma educação que promova o desenvolvimento dos seus educandos, enquanto cidadãos e “pessoas”, que devem inserir-se e intervir na sua comunidade, bem como pretende garantir a equidade entre todos os cidadãos com base numa formação que os ajude a tornar-se sujeitos conscientes, autónomos e responsáveis.

A LBSE prescreveu, também, a criação de uma área de Formação Pessoal e Social, que podia ter “como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições” (art.º 50, n.º 2).

A reforma educativa desencadeada pela legislação de 1986 foi estudada por especialistas da área da educação, que elaboraram, com base nas suas conclusões, a Reforma Curricular de 1989. Esta estabelece a nova estrutura curricular dos ensinos básico e secundário, sendo responsável por atribuir uma natureza interdisciplinar e transversal à área de Formação Pessoal e Social, bem como determina que os conteúdos e finalidades desta mesma área devem ser trabalhados através de uma área própria, a Área-Escola, e de uma disciplina específica, o Desenvolvimento Pessoal e Social (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, art.º 7). Este modo de operacionalização sofreu algumas críticas por parte de especialistas em educação, por considerarem que a organização atribuída restringia o processo educativo da cidadania à educação para valores em detrimento de questões relacionadas com o desenvolvimento psicológico e a resolução de problemas dos alunos.

Embora reconheçamos a importância da criação das áreas em questão para o conceito de cidadania perpetuado à escola portuguesa, entende-se que estas medidas não foram suficientes. Neste sentido, surgiram outros projetos que contribuíram para a implementação da cidadania democrática na escola, tais como o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo* (GFC), em 1997.

O GFC tinha como objetivo dar resposta aos problemas desencadeados pela reforma do sistema educativo de 1989 e às novas exigências da sociedade globalizada. Este projeto pretendia, assim, possibilitar a cada escola que organiza-se “autonomamente o processo de aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências a serem desenvolvidos pelos alunos, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar” (Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio).

Assim sendo, este projeto pretendia alterar a estrutura do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que promovia um processo educativo contextualizado e adaptado aos “interesses e necessidades dos alunos, enquanto construtores ativos de conhecimento, tendo em vista a sua formação como cidadãos ativos, capazes de responder aos problemas da sociedade em que se inserem” (Fonseca, 2011, p. 166).

A dimensão construtivista do conhecimento que era preconizada por este projeto, mas que não tinha sido introduzida na prática até 1997, levou ao surgimento do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado em 1998. Este documento não acrescenta nada de novo à presença da Educação para a Cidadania, no entanto, realça a importância de esta se tornar numa realidade explícita e aplicável, visto que até ao momento, as escolas estavam a demonstrar dificuldades na operacionalização da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

A reorganização curricular do documento de 1998 é consagrada no decreto-lei n.º6/2001, de 18 de janeiro. Neste, a educação para cidadania possui um carácter transversal a todas as áreas curriculares e as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa.

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma demarca a criação de outras três áreas curriculares, com destaque para a área de formação cívica, cujo objetivo principal consiste na “formação de cidadãos responsáveis, críticos, [ativos] e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e [coletiva], na vida da turma, da escola e da comunidade” (art.º 5, n.º 3-c).

Ainda no ano de 2001, se enfatiza mais o conceito de cidadania, através da publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*, mais especificamente do conjunto de princípios e valores orientadores que o sustentam:

“[...] a construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização do indivíduo e dos grupos [...]; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural, a valorização das dimensões relacionais e princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (DEB, 2001, p. 15).

A ênfase que este último documento atribui à Educação para a Cidadania é corroborada, em 2004, pelo Relatório do Conselho Nacional da Educação, *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no século XXI* (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), por considerar a cidadania ativa como um dos cinco saberes básicos de um cidadão. De acordo com este relatório, é essencial agir de forma responsável quer ao nível pessoal, quer ao nível social, privilegiando uma “ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, p. 29), sendo que não se deve apenas saber integrar-se na sociedade, mas também ter a capacidade de escolher o grupo onde nos inserimos.

Em 2011, decorreu uma mudança curricular em Portugal que determinou a revogação dos princípios que fundamentaram a reorganização curricular de 2011:

[n]o respeito pelas orientações decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo e das grandes medidas para a educação anunciadas no programa do XIX Governo Constitucional, verifica-se que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação (Despacho n.º 17169-2011, de 23 de dezembro de 2011).

As consequências da revogação deste documento implicaram alterações significativas na estrutura curricular do Ensino Básico, de entre as quais o desaparecimento da área de Formação Cívica, enquanto componente obrigatória, por se considerar necessário reduzir a dispersão curricular existente. Estas orientações foram expressas no Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho de 2012, através do qual se reforçou a Educação para a Cidadania enquanto área transversal, embora não fosse considerada como uma disciplina obrigatória, tendo as escolas a possibilidade de decidir a sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma.

Embora o decreto de 2012 seja implementado a nível nacional, há que salientar a existência de diferenças no currículo regional açoriano, que antecedem este mesmo decreto. Isto porque no currículo da região Autónoma dos Açores, a Área de Formação Pessoal e Social, na Educação Pré-Escolar, e a Área Curricular não disciplinar de Cidadania, no Ensino Básico, são contempladas como áreas do currículo desde o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A de 24 de Junho de 2010, o qual teve como suporte à sua implementação o *Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania: Educação Básica* (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010).

Este referencial pedagógico preconiza a construção de sociedades que se unifiquem em princípios éticos, tornando-as mais justas, mais democráticas, mais solidárias e, também, mais sustentáveis (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010).

Em termos de gestão curricular geral, é de salientar que a Área de Formação Pessoal e Social e a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania, diretamente relacionadas com a Educação para os Valores, constituem-se como integradoras e integradas. Integradoras porque aceitam contributos das diferentes áreas do saber e promovem a descoberta de justificações para as experiências vivenciadas pelos alunos. Integradas pois estão apropriadas aos desafios com os quais se confrontam e aos contextos específicos em que estes ocorrem (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010).

Outro dos documentos que se destaca ao nível regional no âmbito da Educação para a Cidadania diz respeito ao *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (CREB) (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011). Este encontra-se organizado de acordo com oito competências-chave, entre as quais se destaca a competência social e de cidadania, definida como a:

capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, p. 10).

Apenas recentemente, mais especificamente através do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018, se retoma, a nível nacional, a valorização da cidadania a partir da implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, de forma a promover a cidadania ativa e a participação democrática em diferentes contextos e assuntos.

Neste sentido, a Educação para a Cidadania é concebida como uma área transversal, de articulação disciplinar e com abordagem de natureza interdisciplinar, sendo que pressupõe o contributo de diferentes componentes e áreas do currículo, para que se cruze os respetivos conteúdos com os temas da estratégia de Educação para a Cidadania da escola.

Apesar das diferenças, a realidade é que, de momento, a Educação para a Cidadania ocupa uma posição clara como área integrante de ambos os currículos

regional e nacional, devendo ser valorizada como tal. Por outras palavras, verifica-se que a área da cidadania é integradora e integrada em ambos os currículos, no sentido em que visa contribuir para o desenvolvimento global e holístico da criança/aluno enquanto ser consciente de si e dos outros, que se reconhece como um agente de ação, com responsabilidade de intervenção.

#### **1.4. Educar para a Cidadania na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Na linha do que refletimos nos pontos anteriores, podemos afirmar com legitimidade que, no século XXI, tem sido atribuída à Educação para a Cidadania uma maior ênfase na formação das crianças/alunos. A escola, como local promotor de educação assume um importante papel na formação cidadã dos indivíduos. Neste sentido e, com o intuito de reconfigurar a função da instituição escolar neste domínio, tem-se registado algumas alterações curriculares, que procuram ir ao encontro de uma Educação para a Cidadania ativa, uma necessidade premente da sociedade atual.

Tendo em conta que o currículo escolar “corporiza aquelas aprendizagens que, em cada época e contexto, socialmente se considera que devem ser transmitidas a, e apropriadas por, todos os elementos de uma sociedade ou aquela parte deles que têm acesso à educação escolar” (Roldão, 1999, p. 9), torna-se importante analisar as orientações que estão em vigor no sistema educativo atual, com a salvaguarda de que estas podem ser alteradas futuramente.

Desta forma, analisando os documentos orientadores disponibilizados aos profissionais de educação e considerando os níveis de ensino envolvidos neste trabalho, começa-se por realçar o facto de ser importante que a formação dos alunos, enquanto cidadãos, com uma consciência moral progressivamente autónoma e crítica, se inicie precocemente na Educação Pré-Escolar. Neste nível de ensino deve-se investir na formação das crianças a nível social e pessoal, educando-as no sentido ético e estético e preparando-as para uma efetiva prática de cidadania (Vasconcelos, 2007).

Este pressuposto encontra-se explícito na área de Formação Pessoal e Social, que integra as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), e que preconiza um papel preponderante por parte deste nível educativo na educação para os valores, que segundo este documento não devem ser ensinados, mas experienciados e aprendidos na relação com e pelo o outro, bem como

na construção de bases de aprendizagem eficazes para a vida das crianças e para uma cidadania autónoma e equilibrada.

A área de Formação Pessoal e Social é considerada transversal, pois ao apresentar conteúdos e intencionalidades particulares, está presente em todo o processo educativo realizado na Educação Pré-Escolar. Como é referido no documento orientador em análise, esta área implica a construção e desenvolvimento de atitudes e valores que possibilitem às crianças prosseguir, com sucesso, as suas aprendizagens e crescerem como cidadãos autónomos, solidários, responsáveis e conscientes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Esta área assenta no pressuposto de que é nos contextos sociais em que vive e nas interações que estabelece, que a criança constrói as referências que lhe possibilitam

“tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e com os outros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social incide na organização de um ambiente educativo estruturado democraticamente, que favorece não só o desenvolvimento do sentido ético, mas também estético e cultural.

As aprendizagens previstas para a área em questão organizam-se em quatro componentes interligadas, nomeadamente: a construção da identidade e da autoestima, a independência e autonomia, a consciência de si como aprendente e a convivência democrática e cidadania. No caso da primeira componente, esta envolve o reconhecimento das características individuais, das capacidades e dificuldades próprias, o desenvolvimento da noção do eu de forma positiva e o reconhecimento e valorização dos laços de pertença social e cultural. Na segunda, a criança deve aprender a cuidar de si, apropriando-se do espaço e dos materiais que a envolve, para além de ser necessário que adquira progressivamente um sentido de responsabilidade e de decisão. Na terceira componente, realça-se o facto de as crianças terem de fazer parte da aprendizagem, sendo o seu conhecimento o ponto de partida e a cooperação com os colegas o elemento facilitador de todo o processo. Por fim, na quarta componente, considera-se crucial a formação de indivíduos que respeitem os outros e as suas opiniões, a diversidade cultural e o património, bem como o desenvolvimento de atitudes de partilha e de espírito crítico e democrático.

Neste contexto, a área de Formação Pessoal e Social preconiza o desenvolvimento de futuros cidadãos responsáveis, solidários, autónomos, críticos e ativos, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, sempre em constante interação e respeito pelos outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O trabalho desenvolvido no âmbito da cidadania na Educação Pré-Escolar encontra continuidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em termos nacionais é materializado na área de Cidadania e Desenvolvimento que possui uma natureza transdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que se configura como um espaço propício para o desenvolvimento de aprendizagens nas vertentes da atitude cívica, do relacionamento interpessoal e do relacionamento social e intercultural (Monteiro *et al.*, 2018).

Os principais fundamentos desta área estão descritos, de forma geral, no documento intitulado por *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Monteiro *et al.*, 2018), que integra um

conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática (Monteiro *et al.*, 2018, p. 2).

Para atingir este fim, existem diferentes dimensões da Educação para a Cidadania, que devem ser abordadas ao longo da escolaridade das crianças/alunos e que possuem referenciais como documentos de apoio ao trabalho a desenvolver pelas escolas, são elas (Direção-Geral da Educação, 2013):

- a educação rodoviária, que promove a integração segura das crianças em ambientes rodoviários;
- a educação para o desenvolvimento, que pretende consciencializar os jovens para os problemas do desenvolvimento e das desigualdades;
- a educação para o risco, que promove dinâmicas e práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de segurança, de prevenção e gestão adequada do risco;
- a educação para a igualdade de género, que educa para a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres;
- a educação para os direitos humanos, que incide sobre a compreensão dos direitos humanos e das liberdades fundamentais;

- a educação financeira, que se apresenta como um dos meios para desenvolver comportamentos e atitudes racionais ao nível económico e financeiro enquanto jovens e futuros adultos;
- a educação para a segurança e defesa nacional, que permite conhecer e aplicar as normas de uma boa convivência nas sociedades democráticas, beneficiando a segurança e uma cultura de paz;
- a promoção do voluntariado, que visa a participação das crianças e dos jovens em atividades deste tipo, de modo a que adquiram valores como o da solidariedade, da entreatajuda e do trabalho;
- a educação ambiental, que pretende promover valores que alterem as atitudes e comportamentos destrutivos para com o ambiente, preparando os jovens para uma cidadania consciente face aos problemas ambientais;
- a dimensão europeia da educação, que visa contribuir para a existência de jovens informados acerca dos seus direitos e deveres, com capacidades para intervir ativamente no projeto de construção europeia;
- a educação para os *media*, que pretende incentivar os alunos a utilizar adequadamente e a compreender as tecnologias de informação e comunicação existentes;
- a educação para a saúde e a sexualidade, que pretende proporcionar às crianças conhecimentos, valores e atitudes que os ajudem a tomar decisões adequadas para a sua saúde e bem-estar;
- a educação para o empreendedorismo, que desenvolve a aquisição de conhecimentos e capacidades que permitam o desenvolvimento de ideias, no sentido de inovar o mundo que os rodeia;
- a educação do consumidor, que disponibiliza informação importante para os jovens se tornarem cidadãos interventivos e responsáveis no sistema socioeconómico e cultural;
- e a educação intercultural, que promove o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e a interação social.

Todas estas temáticas são transversais à sociedade, pelo que a prática da cidadania constitui um processo participado, tanto individual como coletivo, que implica a reflexão e a ação por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage.

Em termos regionais, existe o documento já mencionado e intitulado por *Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania* (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010), que serve de suporte à implementação do desenvolvimento curricular destes domínios. Este projeto pedagógico tem como objetivo contribuir para que os alunos da Região Autónoma dos Açores usufruam de uma componente direcionada especificamente para o desenvolvimento pessoal e social e para a realização dos alunos “enquanto cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos, críticos, preocupados com os outros e participativos” (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010, p. 3).

Neste sentido, as orientações deste documento em particular baseiam-se em três grandes vertentes, nomeadamente: o desenvolvimento pessoal, que implica a aquisição de saberes e o fortalecimento das qualidades individuais; o desenvolvimento relacional, que consiste na partilha harmoniosa do mesmo espaço social, consubstanciando a importância do respeito pela diferença; e o desenvolvimento numa ação solidária, que perspectiva alunos reflexivos e participativos nas esferas sociais e ambientais.

De forma geral, idealiza-se que a área curricular de cidadania permita discutir os principais temas que afetam a sociedade, clarificando as opiniões e as ações de cada um dos envolvidos enquanto cidadãos ativos e participativos.

Desta forma, tanto a nível nacional como regional, a Educação para a Cidadania assume o compromisso de formar pessoas conscientes, responsáveis e independentes para intervir na sociedade. Por outras palavras, a cidadania é o espaço onde cada indivíduo aceita a autonomia dos outros e é capaz de negociar com eles o modo como gerem o contacto entre a autonomia individual de cada um (Fonseca, 2011).

Os valores subjacentes à prática do educador e do professor e o modo como os concretizam no quotidiano da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico permitem que a educação nestes níveis de ensino seja um contexto social e relacional facilitador da Educação para a Cidadania. Ao demonstrarem ações e atitudes de partilha, cooperação, respeito e justiça para com os indivíduos que os rodeiam, estes profissionais da educação contribuem para que as crianças/alunos se apropriem desses valores e reconheçam a importância dos mesmos.

Neste contexto, o papel dos educadores e professores é crucial, pois cabe-lhes não só ter presente o sentido e o conteúdo da Educação para a Cidadania, mas também compreender os melhores momentos para o desenvolvimento das capacidades e atitudes

implicadas nesta matéria e criar situações que permitam às crianças/alunos experienciá-las.

Nesta linha de reflexão, há que considerar as potencialidades da Educação para a Cidadania enquanto área integrada, integradora e transversal, pois existem outras áreas disciplinares que, pela sua natureza, têm uma relação co originária e intrínseca com as questões da cidadania como é o caso das áreas disciplinares de Conhecimento do Mundo, na Educação Pré-Escolar, e do Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que serão analisadas de seguida.

## **Capítulo II – O Conhecimento do Mundo e o Estudo do Meio no processo educativo contemporâneo**

### **2.1. Sentidos e implicações educacionais da área do Estudo do Meio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Para melhor compreendermos a relação intrínseca existente entre a Cidadania e o Estudo do Meio há que, primeiramente, situar esta última área curricular no contexto das suas finalidades, dos fundamentos e pressupostos teóricos, caracterizando e analisando as linhas orientadoras do programa desta disciplina.

Desta forma, começamos por dizer que os antecedentes desta área disciplinar, direcionada para o estudo do meio próximo e o conhecimento da realidade envolvente, são relativamente recentes em Portugal. A sua origem ocorreu em países anglo-saxónicos, escandinavos e, de uma forma mais acentuada, nos Estados Unidos, onde surgiu uma tradição curricular no domínio dos chamados Estudos Sociais.

Esta tradição envolvia uma lógica de alargamento progressivo das realidades observadas e experienciadas no meio próximo, que em conjunto com as conceções filosóficas e pedagógicas que vigoravam nestes países, nomeadamente o pragmatismo e experimentalismo, conferiram um carácter prático e ligado à observação e experimentação a esta disciplina em particular. Isto foi acentuado pelo progresso científico do início do século XX, levando a que esta disciplina se caracterizasse pela observação do meio envolvente, pela realização de experiências e pelo desenvolvimento de atividades exploratórias práticas (Roldão, 1995).

Para além disso, e seguindo esta perspetiva histórica, a importância do estudo do meio local justificou-se, também, por um cariz sociológico que caracterizou a época e que implicou o desenvolvimento no aluno de competências de análise da sociedade em que estava integrado, para assim compreender a sociedade global, na qual deveria intervir e participar.

A relevância atribuída ao estudo do meio local explica-se ainda em termos curriculares, e de acordo com os princípios orientadores dos programas desta área, como um [fator] de consolidação da identidade pessoal e social, através da construção e reforço de sentimentos de identificação e pertença que permitem à criança situar-se e reconhecer-se como elemento de diversos agrupamentos sociais, da família às comunidades local e nacional, e mesmo, num sentido abrangente, à Europa e ao mundo (Roldão, 1995, p. 13).

Deste modo, entende-se o “meio” no seu sentido mais universal, enquanto espaço definido pelas experiências e vivências dos indivíduos e comunidades numa constante interação que importa compreender (Roldão, 1995).

Esta abordagem inicia-se antes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), já que, no programa das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), a área do Conhecimento do Mundo possibilita às crianças realizar as primeiras aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio, visto que os blocos de conteúdos em que esta área se estrutura se concebem como uma referência para fundamentar a área de Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar.

O Conhecimento do Mundo é, assim, entendido como uma área em que a sensibilização para as diferentes ciências é explorada de forma articulada, através de um processo de investigação e procura do saber, que possibilita à criança compreender mais facilmente o mundo que a rodeia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Esta área parte do conhecimento e curiosidade que as crianças já possuem, aprofundando e alargando o que conhecem e permitindo que explorem, questionem e descubram os seus limites. Isto é facilitado pelo facto da exploração do meio próximo afetar a criança ao nível afetivo e relacional, levando-a a procurar explicações que a ajudem a compreender e a apreender não só o espaço que a rodeia, mas também outras situações mais distantes.

A finalidade essencial da área do Conhecimento do Mundo é construir as bases da estruturação do pensamento científico. É por isso fundamental que as crianças vão desenvolvendo progressivamente uma atitude de pesquisa, baseada na capacidade de observação e experimentação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De acordo com estes fundamentos, existem três componentes que estruturam as aprendizagens a promover na área em questão, nomeadamente, a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e utilização das tecnologias, que passamos agora a analisar de forma mais aprofundada.

No que concerne à primeira componente, esta implica que as crianças estejam em contacto com a metodologia própria das ciências, de forma a desenvolverem uma atitude científica e investigativa. Para isso, o educador deve proporcionar situações ou problemas às crianças, dando-lhes a oportunidade para criar explicações e soluções e para confrontá-las com o restante grupo. Faz parte deste processo experimentar, recolher informação, organizar e analisar essa informação, de forma a tirar conclusões e a comunicá-las.

Na componente de abordagem às ciências exploram-se saberes relacionados com duas dimensões distintas, a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social e o conhecimento do meio físico e natural. Apesar de existirem articulações entre os saberes abordados em cada uma das áreas, estas são abordadas separadamente.

No caso da primeira dimensão, pretende-se desenvolver na criança um conhecimento progressivo de si mesmo, da sua função social e das relações com os outros e um melhor entendimento dos espaços e tempos familiares, permitindo-lhe compreender outros espaços e tempos mais distantes. Além disso, é fulcral que o educador promova na criança o respeito pela diversidade cultural, ao mesmo tempo em que mobiliza estratégias para que compreenda os aspetos principais da sua família e comunidade.

No que diz respeito à segunda dimensão, esta perspectiva um desenvolvimento ao nível da consciencialização de cada indivíduo na preservação do ambiente e dos recursos naturais. Neste sentido, pretende-se que as crianças conheçam um pouco acerca dos seres vivos e dos materiais, enquanto demonstram cuidados com o seu corpo e segurança.

A terceira componente é dedicada aos meios tecnológicos que são considerados recursos de aprendizagem, visto que hoje em dia fazem parte da vida da grande maioria das crianças e as colocam em contacto com todo o tipo de informação. Por essa razão, cabe ao educador não só apoiar o seu grupo de crianças na compreensão das tecnologias como também certificar-se de que compreendem as potencialidades e riscos associados aos mesmos.

Todas estas componentes devem ser abordadas de forma eficaz, para que as crianças tenham uma abordagem contextualizada e desafiadora do Conhecimento do Mundo.

Neste encadeamento, e considerando que existe uma continuidade do trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, retomamos a disciplina de Estudo do Meio, que segundo Faria (2007, p. 16) se define na abordagem de “um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos que ocorrem no meio envolvente e no qual adquirem significado à vida e à ação das pessoas”.

Como foi referido anteriormente, esta área disciplinar confere ao estudo do meio local do aluno um grande destaque, sendo considerado como um “pequeno laboratório em que se podem exercitar mais facilmente competências de ação e ensaiar modos de intervenção” (Roldão, 1995, p. 12).

Analisando os princípios orientadores do programa do Estudo do Meio, percebemos que o modelo de ensino e aprendizagem em que se baseia consiste num ensino que tem no centro o aluno e os seus interesses próprios. Tal como na área de Conhecimento do Mundo, esta disciplina parte daquilo que as crianças já sabem, isto é, das referências que o conhecimento do meio local lhes conferiu, para depois alargar e aprofundar os seus saberes acerca de realidades que não conhecem diretamente (Félix & Roldão, 1996).

Trata-se de uma disciplina de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, para a qual contribuem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas, tais como a História, as Ciências da Natureza, a Geografia, entre outras. Cada uma destas áreas contribui, à sua maneira, para desenvolver as crianças de forma globalizada e reflexiva.

No caso do estudo da História, os indivíduos estão longe do sujeito que aprende. Daí que o desenvolvimento que se gostaria que o aluno alcançasse seria a identificação do elemento humano, essencial a cada situação. Ao fazê-lo, este depara-se com uma enorme variedade de valores que se relacionam com as suas próprias ações, a dos outros e das culturas. Assim, podemos dizer que o ensino da História permite: “a orientação no tempo; descentramento; compreensão das relações; consciência metodológica” (Félix & Roldão, 1996, p. 49).

No estudo das Ciências da Natureza, realça-se a importância da componente científica, que contribui para que os alunos obtenham e compreendam melhor o mundo e a cultura em que se inserem. A ciência é assim reconhecida como um modo de pensar e de saber, que “enquanto potencial ajuda ao desenvolvimento intelectual e humano para promover a autonomia” (Miguéns, Serra, Simões & Roldão, 1996, p. 21).

No domínio da Geografia é essencial que os alunos sejam conduzidos no desenvolvimento de capacidades para compreender o mundo, explicar e atuar sobre ele de um modo mais consciente e criativo.

A metodologia de trabalho da área da Geografia e das Ciências Naturais estão diretamente relacionadas com a do Estudo do Meio pois implicam

uma predisposição do professor no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem que coloquem o aluno perante a necessidade de questionar a realidade, recolher informação para responder às suas questões, confrontar pontos de vista, refletir criticamente e comunicar resultados, sendo assim agente e ator na construção do conhecimento (Dias & Hortas, 2015, p. 193).

O programa do Estudo do Meio (DEB, 2004) encontra-se organizado em seis blocos de conteúdos, que não necessitam de ser abordados de acordo com a sequência apresentada, mas sim de forma flexível e variável, devendo os professores recriar o programa de acordo com o contexto pedagógico em que se inserem.

O primeiro bloco temático denomina-se “À descoberta de si mesmo”. Com este pretende-se que os alunos se conheçam a si próprios, ao mesmo tempo em que desenvolvem atitudes positivas para consigo, nomeadamente, de autoestima e de valorização da sua identidade. Para a consolidação destes aspetos o estudo da história pessoal é fulcral, pois é através dela que os alunos reconhecem a noção de tempo e se apropriam da linha temporal dos acontecimentos da sua própria vida.

O segundo bloco temático intitula-se “À descoberta dos outros e das instituições”. Como o próprio nome indica, neste bloco o estudo das crianças dedica-se aos outros, apreendendo o modo de funcionamento dos grupos sociais e desenvolvendo valores e atitudes neste sentido. Será também conhecendo e compreendendo as instituições mais próximas, como a escola, que as crianças entenderão progressivamente o modo de viver em sociedade. Para além disso, e embora as noções de tempo estejam presentes em todo o programa, é essencialmente neste bloco que se conjugam os conteúdos referentes ao tempo histórico, de forma a contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito para com o património histórico.

O terceiro bloco, “À descoberta do ambiente natural”, contém os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico, de forma a “fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela natureza, assim como sensibilizá-los para os aspetos estéticos do ambiente” (DEB, 2004, p. 115). Para tal, os alunos deverão utilizar instrumentos de índoles diferentes para explorar aquilo que os rodeia, realizando experiências e tirando conclusões.

No quarto bloco, “À descoberta das inter-relações entre espaços”, surgem os conteúdos relativos ao próprio espaço. No caso em particular deste bloco, pretende-se que os alunos explorem o que os rodeia e o que conhecem, para que compreendam outros espaços mais distantes, bem como tomem consciência que existem interações entre esses locais.

O quinto bloco temático intitula-se “À descoberta dos materiais e objetos” e implica a manipulação de objetos e a exploração de materiais, com o intuito de despertar os alunos para a experimentação e investigação.

O sexto bloco, “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” é apenas explorado no 3.º e 4.º ano de escolaridade, pela natureza característica dos conteúdos que envolve. A partir do mesmo, pretende-se promover atitudes e comportamentos que estejam de acordo com a conservação e melhoria do ambiente, a correta utilização dos recursos naturais, bem como uma participação ativa e informada na resolução dos principais problemas da sociedade.

Ao analisarmos o programa de Estudo do Meio, é possível identificar também alguns temas transversais a dois, três ou quatro anos de escolaridade. Por esta razão, o programa desta área disciplinar caracteriza-se por uma articulação vertical e horizontal dos conteúdos, vinculada por um carácter integrador dos temas e estruturação dos mesmos através da metodologia de descoberta e pela organização do programa em forma de objetivos operacionais, isto é, a partir de comportamentos ou resultados que sejam possíveis observar (Roldão, 1995).

Esta forma de estruturar o programa com base em objetivos demonstra uma preocupação em tornar os resultados pretendidos rigorosos, definindo um dado conteúdo curricular de forma direta e clara. Com isto não se pretende restringir de forma alguma o trabalho do profissional da educação, mas sim que este seja capaz de incorporar as orientações que recebe, conforme as necessidades dos alunos com que se depara e que vai conhecendo.

Como foi possível constatar, todos os blocos temáticos que mencionámos iniciam-se pela expressão “À descoberta de...”, o que nos remete para a principal intenção deste programa e que consiste no facto de se pretender que despolete no aluno atitudes de pesquisa, competências de observação, de procura e recolha de informação. Por outras palavras, a aprendizagem do aluno deve ser ativa, sendo ele próprio quem constrói e organiza os processos que caracterizam a aquisição dos seus saberes e competências (Roldão, 1995).

Outra característica da organização temática do Estudo do Meio recai na natureza integradora dos seus temas. Desta forma, tenta-se evitar uma abordagem de cariz disciplinar, que separe os tópicos das áreas que engloba. Antes pelo contrário, escolhe-se conteúdos globais, como por exemplo, a segurança ou o ambiente, e a partir daí criam-se objetivos e subtemas que englobam diferentes áreas e componentes. Isto coloca o professor numa posição em que tem de ser o responsável pela articulação integradora dos conteúdos e pela escolha do melhor método de trabalho para o conseguir.

Para além dos aspetos concretos que temos vindo a caracterizar no programa de Estudo do Meio, existem mais dois tópicos que fazem parte do discurso curricular desta área disciplinar e que ajudam a compreender os fundamentos da mesma.

O primeiro tópico diz respeito ao facto desta disciplina reconhecer que as crianças quando chegam à escola já possuem um conjunto de experiências e saberes que lhes foram conferidos no seu quotidiano. Este aspeto é a primeira informação que nos é conferida no programa, que logo de início realça que “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (DEB, 2004, p. 101). A importância deste pressuposto reflete-se, de acordo com Roldão (1995), em algumas implicações pedagógicas, nomeadamente, o facto:

- das conceções prévias das crianças serem baseadas no senso comum, o que pode entrar em conflito com alguns conceitos científicos que serão apresentados pela escola, sendo por isso necessário ter em conta essas conceções alternativas e a partir delas reconstruir novos conhecimentos;

- de existir um conjunto de experiências que o aluno já possui que são baseadas na subjetividade, na componente afetiva e emocional, que devem também ser consideradas pelo professor, de modo a incentivar o aluno a aderir positivamente aos conteúdos e às vivências que a escola proporciona;

- de que ao falarmos em experiências anteriores adquiridas, há que necessariamente ter em conta a importância da dimensão sociocultural dos alunos, que por vezes pode dificultar a integração na escola e que deve ser igualmente tida em consideração pelo professor.

O segundo tópico que é necessário abordar consiste no de facto de que no programa de Estudo do Meio se salienta a importância de diversificar os conteúdos e estratégias, de acordo com a diversidade das crianças: “os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos” (DEB, 2004, p. 102). Para conseguir esta adequação, é fulcral que se faça um apelo às tradições, aos costumes e às histórias, que pertencem à cultura das crianças, de modo a tornar os conteúdos compreensíveis e mais relevantes para as mesmas. É através da cultura que “o ser humano aprofunda o seu ser educacional” (Medeiros, 2009, p. 75), interiorizando a sua identidade e reconhecendo-se enquanto cidadão.

É, assim, essencial que os profissionais da educação ponderem esta necessidade, na medida em que cada vez mais os princípios de diversificação e adequação são estratégias imprescindíveis nas escolas de uma sociedade como a nossa, que se encontra em constante mudança.

Com todas estas responsabilidades e desafios que a disciplina de Estudo do Meio confere aos profissionais da educação, e tendo sempre em consideração que o contexto no qual a lecionação ocorre pode definir a ação do professor, este programa também clarifica a posição que este deve assumir, dizendo que cabe ao mesmo orientar todo o processo de aprendizagem, enquanto mediador e mais uma fonte de informação.

É, assim, da responsabilidade tanto do professor como do educador, tirar partido de todas as oportunidades que esta área curricular lhe confere, sendo que uma delas passa pela ligação que estabelece com a Cidadania e que analisaremos, de forma concreta, no capítulo que se segue.

### **Capítulo III - Cidadania e Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, que relação?**

No texto que apresentamos até aqui analisámos, separadamente, as áreas da Cidadania e do Estudo do Meio, explorando-as nas suas vertentes históricas, conceptuais e curriculares. Falta-nos agora explorar a relação intrínseca que existe entre estas áreas e que clarifica o contributo da disciplina do Estudo do Meio na formação integral da pessoa e do cidadão.

Tendo em conta que o foco do nosso trabalho incide na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, começaremos por explorar os documentos orientadores destes níveis de ensino, identificando e salientando as ligações existentes entre as áreas já mencionadas.

Neste contexto, e considerando que na Educação Pré-Escolar o Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania correspondem às áreas de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social, podemos afirmar que nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) a relação existente entre estas áreas é expressa de forma direta, visto que se refere que para além da sensibilização às diversas ciências sociais e naturais,

a abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua interrelação com a área de Formação Pessoal e Social (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85).

Este documento orientador acrescenta ainda que à medida que as crianças vão conhecendo os espaços e objetos nele existentes, vão entendendo o papel que possuem no mundo, bem como os efeitos que a sua ação tem no mesmo, o que promove uma noção de responsabilidade e o desenvolvimento de atitudes que encaminham as crianças para uma cidadania consciente e participada (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A área de Formação Pessoal e Social, descrita no mesmo documento orientador, corrobora o que aqui é dito, ao defender que é nos contextos sociais em que a criança vive, nas relações e interações que estabelece com o meio, que esta vai progressivamente criando referências, que lhe possibilitam compreender a sua identidade e a dos outros, os seus direitos e deveres, bem como desenvolver a sua autonomia e valorizar o seu património natural e social.

Nesta linha de pensamento, ao explorarmos cada uma das componentes da área de Conhecimento do Mundo, de forma mais particular, encontramos aspetos em comum com a área de Formação Pessoal e Social. Um desses aspetos diz respeito à consciência metodológica que o Conhecimento do Mundo pretende desenvolver nas crianças e que implica a colocação de problemas e desafios às mesmas, tendo estas de estabelecer questões, de analisar e de chegar a conclusões. Por sua vez, este é um dos métodos apresentados pela área de Formação Pessoal e Social para que as crianças tenham consciência de si como aprendentes e para que desenvolvam uma atitude crítica e interventiva no que se passa à sua volta.

Neste encadeamento, tal como na área de Formação Pessoal e Social, no Conhecimento do Mundo existe um contributo para a construção da identidade de cada criança enquanto indivíduo que pertence a uma comunidade e cultura. Nesta área disciplinar exploram-se aspetos relativos ao conhecimento de si e dos contextos mais próximos, esperando que a criança alargue os seus conhecimentos a locais mais distantes e, enquanto cidadã europeia, desenvolva um sentido de pertença a uma comunidade plural em termos de vivências, culturas e valores (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para além disso, na área de Conhecimento do Mundo é importante que as crianças conheçam não só as suas características pessoais, como também as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e património cultural e paisagístico. Isto proporciona o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural e ambiental nas crianças, o que vai ao encontro da perspetiva de corresponsabilidade para com o património natural e cultural defendida pela área de Formação Pessoal e Social.

Na mesma linha de reflexão, existem conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, etc.) e ainda à física e à química (luz, água, etc.) que estão também incluídos nas temáticas a abordar na área de Conhecimento do Mundo. Estes conteúdos estão, em muitas situações, relacionados com temas ligados à saúde e à segurança (rodoviária, higiene corporal, alimentação, etc.) que sensibilizam as crianças para os cuidados a ter com a saúde e com corpo. É através da aquisição de capacidades como estas que, de acordo com a área de Formação Pessoal e Social, as crianças vão progressivamente adquirindo competências ao nível da autonomia e da independência.

Também na utilização de tecnologias as duas áreas curriculares estão em concordância, sendo que ambas consideram essencial apoiar a criança na compreensão das potencialidades e riscos dos recursos tecnológicos, através do desenvolvimento do seu espírito crítico.

Neste sentido, e tendo em conta que de acordo com a estrutura das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) no fim de cada componente explicativa das áreas de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social existe um conjunto de aprendizagens a promover, organizámos num quadro exemplificativo aquelas aprendizagens que demonstram uma correspondência direta entre as áreas em questão.

**Quadro 1** – Correspondência de aprendizagens a promover nas áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social.

<b>Aprendizagens a promover</b>	
<b>Conhecimento do Mundo</b>	<b>Formação Pessoal e Social</b>
- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.	- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
- Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza.	- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que o rodeia.
- Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança).	- Reconhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
- Conhecer e respeitar a diversidade cultural.	- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.
- Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades; - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.	- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.
- Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança; - Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.	- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.

Depois de explorarmos este quadro, percebemos, de forma clara, que existe um número considerável de aprendizagens a promover em cada uma das áreas em questão, que apesar de estarem escritas de diferentes formas, mais específicas ou mais generalizadas, apresentam a mesma finalidade, tratam-se de áreas complementares. Por outras palavras, a área de Conhecimento do Mundo ao expor objetivos semelhantes aos da Formação Pessoal e Social, revela-se como uma área que contribui significativamente para desenvolver a criança a este nível.

Continuando esta análise no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao estudarmos o programa de Estudo do Meio (DEB, 2004, p. 102) percebemos que os seus princípios orientadores nos remetem para a Educação para a Cidadania, ao afirmarem que uma das finalidades do Estudo do Meio consiste na aquisição, por parte dos alunos, de uma “noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca”.

Sendo os conteúdos explorados neste programa um reflexo dos princípios orientadores, ao analisarmos os blocos nos quais o mesmo se organiza encontramos aspetos em comum com a Educação para a Cidadania.

No primeiro bloco “À descoberta de si mesmo”, como o próprio título indica, os alunos devem conhecer-se e valorizar-se a si e às suas raízes, bem como reconhecer e aplicar cuidados com a sua saúde e segurança. Ao fazê-lo estão a desenvolver capacidades essenciais para a sua inserção na sociedade enquanto cidadãos, indo ao encontro de temáticas como: o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito, que são essenciais para o desenvolvimento da identidade da criança e da sua abertura ao outro e ao mundo, permitindo uma equilibrada interação com estes; a Educação Rodoviária e a Educação para a Saúde que são abordadas na Educação para a Cidadania.

No segundo bloco, pretende-se que os alunos aprendam modos de viver em sociedade, visto que através da compreensão dos outros e das instituições “eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania” (DEB, 2004, p. 110). Para além disso, valoriza-se também o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.

No terceiro bloco, perspetiva-se que o conhecimento do meio físico contribua para a construção de atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, de modo a despertar os alunos para os aspetos éticos e estéticos relativamente ao ambiente.

Com o quarto bloco, os alunos compreendem, entre outros aspetos, a existência de inter-relações de diferentes ordens que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informações, o que contribui para que percebam melhor o funcionamento da sociedade em que se inserem. Neste bloco abordam-se ainda temáticas relacionadas com a Dimensão da Educação para os *Media* presente na área de Educação para a Cidadania.

No quinto bloco, o desenvolvimento de uma atitude experimental, de alguém que observa, questiona, investiga e procura compreender a solução de um problema que lhe é exposto, apresenta-se como uma atitude importante a desenvolver num futuro cidadão que terá de intervir e lidar com os problemas da sua comunidade envolvente.

Tal como no quarto bloco, no sexto bloco temático salienta-se a importância da preservação do ambiente, contudo realça-se outros aspetos como o uso racional dos recursos naturais e a extinção de espécies, o que nos remete para a importância dos alunos terem consciência dos resultados que o impacto da ação do ser humano pode ter na Natureza. Isto vai ao encontro de uma das dimensões da Educação para a Cidadania já explicada, a Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável.

Neste contexto, também os objetivos gerais do Programa de Estudo do Meio coincidem com algumas das finalidades da Educação para a Cidadania. Daí que apresentamos, agora, os objetivos deste programa que concorrem diretamente para o desenvolvimento de noções e competências neste âmbito:

“estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes; (...) identificar os principais elementos do Meio Social envolvente, comparando e relacionando as suas principais características; identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida; (...) utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente, assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação; (...) desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo; reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (DEB, 2004, p. 103).

Tudo isto está de acordo com a construção de um cidadão responsável, crítico, autónomo e capaz de se inserir numa sociedade, que constitui o principal objetivo da Educação para a Cidadania.

Na mesma linha de ideias, o próprio *Referencial da área de Formação Pessoal e Social e da área Curricular Não Disciplinar de Cidadania: Educação Básica* (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010) estabelece uma relação com a disciplina de Estudo do Meio, ao salientar a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos, como competência necessária a adquirir para a compreensão da realidade e a resolução de desafios e problemas do cotidiano e para o consequente desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Analisando a opinião de alguns autores em relação à ligação existente entre a área de Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania, encontramos opiniões que corroboram aquilo que foi dito até aqui e que passamos a apresentar.

De acordo com Roldão (1995, p. 33), a área de Estudo do Meio possui um papel importante no desenvolvimento das competências exigidas para o desempenho da cidadania, “na medida em que, quer os conteúdos temáticos, quer as opções metodológicas, são conducentes ao desenvolvimento da consciência e das práticas da vivência democrática”.

Para esta autora, as áreas de estudo incidem em temáticas que se relacionam com as dimensões da vida do homem, enquanto ser que vive da natureza e dos contextos sociais em que se insere. Neste sentido, indica-nos que o Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de competências de Cidadania em três áreas principais:

- conhecimentos/compreensão da realidade social, que possibilita à pessoa ter uma atitude crítica em relação ao contexto social onde se insere;
- promoção de atitudes de respeito pela diversidade, pelos outros e pelas normas da sociedade, regulada pela liberdade e os direitos de todos;
- prática de metodologias de aprendizagem, que incentivam a cooperação, o respeito, o rigor de análise, a responsabilidade, entre outros aspetos.

Miguéns, Serra, Simões e Roldão (1996, p. 35), referem que a educação científica, característica do Estudo do Meio, ao conferir aos alunos o conhecimento de métodos e atitudes científicas, está a contribuir para a formação de “cidadãos mais independentes e autónomos e sobretudo capazes de continuar a aprender pela vida fora, com capacidade para agir e pensar, com competências de investigação, de resolução criativa de problemas e conscientes das suas responsabilidades sociais”. Acrescentam, ainda, que a apresentação de questões científicas controversas, relacionadas com princípios éticos e morais, contribui consideravelmente para a formação pessoal e social dos alunos.

Também Mateus (2001, p. 71) defende que a compreensão do meio local fortalece a identidade pessoal e social, visto que consolida sentimentos de identificação, de partilha e pertença, o que possibilita aos alunos reconhecerem-se como membros integrados em diferentes grupos sociais. Para esta autora, a aprendizagem ativa da realidade, como particularidade da metodologia de Estudo do Meio, ao envolver cognitivamente e afetivamente os alunos na construção dos conhecimentos, contribui para o desenvolvimento integral da pessoa e o desempenho consciente da cidadania.

Nesta linha de reflexão, não poderíamos deixar de referir que tanto a área de Conhecimento do Mundo como a disciplina do Estudo do Meio têm em consideração a necessidade de promover uma formação de valores, que “muito ligados à própria existência da pessoa, afetam a sua conduta, configuram e modelam as suas ideias e condicionam os seus sentimentos e atuações” (Félix & Roldão, 1996, p. 49). Alguns exemplos deste contributo consistem no desenvolvimento nas crianças/alunos de qualidades como: a liberdade, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, o respeito, a justiça, a cooperação, a capacidade de diálogo e a valorização da dimensão humana.

Deste modo, e considerando o que foi analisado até aqui, ambas as áreas ajudam os alunos a compreender e a justificar o meio social e físico em que se inserem e a construir conhecimentos, valores e atitudes que, futuramente contribuirão para que se tornem cidadãos ativos. Isto confere às áreas em questão grandes potencialidades na criação de aprendizagens significativas, dinâmicas e diferenciadas, sempre em articulação com as questões da Formação Pessoal e Social e da Educação para a Cidadania (Cardoso, 1998, citado por Antunes & Cruz, 2016).

Neste enquadramento, e considerando que o Estudo do Meio “está na interseção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (DEB, 2004, p. 101), esta disciplina torna-se numa área de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, desde logo com o mesmo carácter globalizador e integrador que é atribuído à Educação para a Cidadania. Isto porque subjacente ao carácter transversal da Cidadania, encontra-se uma visão integradora das várias áreas do saber que engloba toda a prática educativa e que preconiza, para além de uma dinâmica curricular, uma vivência de escola que abranja o contexto na qual está inserida (Direção-Geral da Educação, 2013).

Esta metodologia de trabalho integradora não só representa outro elo em comum das áreas em questão, como também vem facilitar todo o processo de articulação entre

as mesmas, pois consiste, de acordo com Beane (1997) e Alonso (2002), num espaço que possibilita o diálogo e a interação com as quatro dimensões escolares: a integração do conhecimento interdisciplinar; a integração do conhecimento dos professores; a integração dos alunos, com as suas concepções e experiências prévias; e a integração social, através das questões e problemas do meio.

A articulação destas dimensões cria condições para o desenvolvimento global do aluno, na sua dimensão singular e na sua dimensão comunitária, visto que “promove esse desenvolvimento a partir do diálogo relacional que o aluno estabelece com o outro/sociedade, e consequentemente, com os valores que enformam esta relação” (Fonseca, 2015, p. 221). Para além disso, o projeto curricular integrado investe num processo de ensino-aprendizagem que se apoia na resolução de problemas, o que fomenta o desenvolvimento de competências de cidadania ativa e, por sua vez, pressupõe um processo educacional em que o aluno seja entendido como alguém que tem de desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento.

Neste sentido, e para a concretização de uma perspetiva integrada de currículo é necessário que os educadores/professores sejam capazes de colaborar entre si e com os alunos, de forma a proporcionar um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo, promovendo nas crianças/alunos o desenvolvimento de competências científicas, reflexivas e axiológicas que, vão ao encontro dos novos desafios e exigências da sociedade democrática atual (Fonseca, 2011).

Apesar dos benefícios de uma metodologia de trabalho integradora no contexto da Educação para a Cidadania, a verdade é que a integração curricular acaba por ser pouco utilizada no processo educativo, tal como nos é dito em alguns estudos. Um desses exemplos consiste no estudo de Fonseca (2011), através do qual concluiu que apesar dos professores afirmarem desenvolver a Educação para a Cidadania de forma integrada e interdisciplinar, quando questionados sobre as áreas com que estabeleciam essa articulação, menos de metade dos professores mencionava fazê-lo com todas as disciplinas.

Neste contexto, idealizar a educação como formadora na e para a cidadania, implica forçosamente atribuir aos educadores e professores papéis na reconstrução da sociedade. Para além destes profissionais da educação terem de compreender os conhecimentos e procedimentos que permitem a aprendizagem dos conteúdos e saberes necessários, é essencial que ocorram circunstâncias que alcancem o interior dos professores e lhes possibilitem desenvolver competências, tanto de questionamento do

estabelecido socialmente como de intervenção social, pois estas competências são fundamentais para a promoção profissional da cidadania (Ferreira & Estevão, 2003).

Considerando o importante contributo dos educadores e professores neste processo integrador e reconhecida a relação que existe entre as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e de Formação Pessoal e Social/Educação para a Cidadania, importa compreender se realmente estes profissionais da educação usufruem desta relação na sua prática educativa. É neste sentido que desenvolvemos o estudo que é explicado no capítulo que se segue.

## Capítulo IV - Percursos e opções metodológicas

### 4.1. Contexto de investigação

As características apresentadas até agora levam-nos a estabelecer uma relação direta entre o Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania, visto que o conhecimento que cada aluno possui do seu meio envolvente é crucial para a compreensão da realidade global na qual este se insere e em que terá de participar e interferir enquanto cidadão.

Presumindo que os educadores/professores têm conhecimento da relação existente entre as áreas em questão, poderíamos assumir que estes tirassem partido da mesma na sua prática pedagógica. Todavia, não tendo a certeza se essa relação é efetivamente concretizada e intencionalmente planificada, a questão que se põe neste relatório é se na realidade isto acontece, ou se se trata de um mito, uma representação assumida pelos profissionais de educação, mas nem sempre efetivada por estes no contexto educativo.

Tendo isto em consideração, apresentamos ao longo deste capítulo os objetivos que estão subjacentes a esta investigação, desenvolvida nos contextos dos Estágios Pedagógicos I e II, justificamos as opções metodológicas utilizadas e descrevemos as diferentes etapas percorridas ao longo do processo de investigação, bem como os procedimentos adotados na análise dos dados.

### 4.2. Objetivos

Tendo em consideração o tempo que é disponibilizado para a prática pedagógica em contexto de estágio, elencamos agora o conjunto de objetivos que orientaram essa mesma prática educativa e que foram norteadores de toda a componente de investigação desenvolvida.

Considerando que o cerne da temática escolhida recai na relação existente entre as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e de Formação Pessoal e Social/Cidadania delinea-se o seguinte conjunto de **objetivos do relatório**:

- observar o grupo de crianças/alunos dos Estágios Pedagógicos I e II, de modo a compreender as suas necessidades e particularidades;
- planificar e intervir contextualizada e significativamente, usufruindo das potencialidades integradas e integradoras das áreas do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e da Formação Pessoal e Social/Cidadania;

- contribuir para a formação das crianças/alunos enquanto cidadãos ativos, autônomos e responsáveis;

- compreender de que modo a área disciplinar de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de noções e de práticas de Cidadania dos alunos;

- identificar os conteúdos do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio passíveis de serem abordados de forma integrada com a Cidadania, de acordo com os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

- compreender as conceções, representações e as práticas dos orientadores cooperantes envolvidos no Estágio Pedagógico I e II acerca do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e da Cidadania e da integração destas duas áreas;

- entender se os alunos perspetivam o Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania de forma integrada;

- avaliar e refletir acerca das práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II.

Tendo em conta as finalidades deste projeto e considerando o cariz pedagógico que o mesmo apresenta, identificam-se, de seguida, os **objetivos centrados na aprendizagem das crianças/alunos**:

- reconhecer a sua individualidade enquanto membro de um grupo social e de uma comunidade, percebendo as normas e valores culturais dos mesmos;

- conhecer-se a si mesmo, aos outros e ao mundo que o rodeia;

- adotar atitudes críticas e interventivas numa tentativa de melhorar a relação entre eu/outro/mundo;

- interagir e resolver problemas/situações que possam surgir, de forma autónoma e responsável;

- mobilizar os conhecimentos adquiridos no Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio para a resolução dos problemas/situações sociais e comunitárias.

### **4.3. Metodologias**

Ao optarmos por utilizar a nossa própria apreciação para identificar e descrever com exatidão as variáveis existentes e as suas relações, colocamo-nos perante uma investigação qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1992, citados por Tuckman, 2000, p. 507) este tipo de investigação possui cinco características principais:

a situação natural constitui a fonte de dados...; a primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente...; diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

De entre as variantes de uma investigação qualitativa, optamos por uma investigação descritiva/interpretativa, sendo que a mesma implica estudar, perceber e esclarecer a situação atual do objeto de investigação (Carmo & Ferreira, 1998).

Esta tipologia de investigação permitiu-nos atingir os objetivos previamente estabelecidos para o nosso projeto, visto que através dela fomos capazes de identificar, descrever e interpretar os dados recolhidos de acordo com o contexto no qual nos inserimos.

Para a concretização deste estudo recorreu-se a várias técnicas de recolha de dados, mais especificamente: à observação direta dos espaços pedagógicos e práticas desenvolvidas nos mesmos, em contexto de aula; à realização de entrevistas; à aplicação de inquéritos por questionário; e, ainda, à redação de um diário de bordo.

Considerando que a informação a mobilizar para esta investigação teve por base a intervenção pedagógica em contexto de estágio, a observação direta permitiu-nos “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97). Por outras palavras, através da observação podemos familiarizar-nos com os diferentes contextos pedagógicos, delinear prioridades e identificar particularidades que, conseqüentemente, nos ajudaram a intervir eficazmente.

Quanto à atitude do observador, este foi participante, visto que participámos e intervimos, de algum modo, na vida do grupo observado. A observação recaiu tanto sobre as ações e comportamentos dos profissionais de educação, como dos (as) alunos/crianças envolvidas, tratando-se por isso de um campo de observação grupal (Estrela, 1994).

De forma a garantir e validar os objetivos das observações procedeu-se, inicialmente, a uma familiarização com os observados e com o espaço pedagógico, bem como se teve em conta a imparcialidade que o observador deve demonstrar durante a recolha dos dados, assegurando o rigor dos mesmos.

Relativamente à entrevista, esta assegurou-nos a recolha de dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, possibilitando-nos criar, intuitivamente, uma ideia acerca da forma como os mesmos interpretam os aspetos referentes à temática em investigação. Considerando a construção da entrevista propriamente dita, podemos classificá-la, segundo Ghiglione & Matalon (1997), como uma entrevista semiestruturada, na qual

o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista (p. 64).

No que diz respeito ao inquérito por questionário, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), este consiste em colocar uma série de questões a um conjunto de inquiridos representativos de uma população. Este instrumento de recolha de dados viabiliza a quantificação de uma multiplicidade de dados e permite apurar informação acerca de vários aspetos, tais como, as opiniões, os níveis de conhecimento ou de consciência de um determinado tópico, entre outros temas que sejam do interesse do investigador.

Relativamente ao diário de bordo, este é considerado como um registo de experiências pessoais e observações passadas (Holly and McLoughlin, 1989, citado por Alves, 2004). As notas que constituem o diário são normalmente feitas pouco tempo depois dos factos ocorrerem ou refletem pensamentos atuais depois de um facto ter passado, permitindo também preservar a sequência e a duração das atividades (Alves, 2004).

As características deste instrumento de recolha tornaram-no essencial na posterior reflexão e análise das diferentes práticas pedagógicas que foram realizadas, ao mesmo tempo que nos possibilitou compreender as nossas próprias limitações e proceder à meta-reflexão de todo o processo educacional e pedagógico desenvolvido.

Importa salientar, ainda, que cada um dos instrumentos que assim o exigiu foi sujeito a um período de ensaio e de reformulação, para que fosse capaz de assegurar os objetivos previstos.

Ao longo do processo de investigação foram tidas em conta diversas exigências éticas, tais como: salvaguardar a privacidade dos sujeitos; assegurar o anonimato e confidencialidade dos envolvidos, através da criação de códigos que permitam a ocultação tanto da escola como dos alunos e profissionais de educação em questão; a entrega de protocolos de consentimento informado (cf. anexo IV); garantir que a

participação dos sujeitos no estudo não os prejudicará em qualquer forma; respeitar a propriedade intelectual dos envolvidos; estabelecer a não obrigatoriedade de participação; entre outros aspetos. Salienta-se, ainda, que todos os dados fornecidos foram validados, mesmo que não se concorde com os mesmos.

Tendo por base uma investigação de cariz qualitativo e as técnicas de recolha de dados já referidas, o método utilizado para o tratamento de dados foi a análise de conteúdo. Esta define-se como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1979, p.48). Este método permitiu-nos reduzir e sistematizar a informação para depois poder conferir sentido à diversidade dos dados recolhidos.

Neste sentido, procedemos à criação de um sistema categorial, composto por sete dimensões, especificando-se as mesmas em dezassete categorias, que apresentamos no quadro abaixo.

**Quadro 2 - Sistema de categorias.**

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>
<b>Finalidades da Educação para a Cidadania e do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio</b>	a) Desenvolvimental
	b) Instrutiva
<b>Função do aluno no processo de aprendizagem</b>	a) Ativo
	b) Passivo
<b>Função do educador/professor no processo de aprendizagem</b>	a) Mediador/Orientador
	b) Protagonista
<b>Abordagem Curricular da Educação para a Cidadania</b>	a) Disciplinar
	b) Integrada
	c) Mista
<b>Avaliação da Educação para a Cidadania</b>	a) Contínua
	b) Sumativa
<b>Estratégias de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania</b>	a) Informativo-instrutivas
	b) Exploração reconstrutiva
<b>Razões da articulação do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Educação para a Cidadania</b>	a) Temas/Conteúdos
	b) Objetivos
	c) Transversalidade
	d) Estrutura – Progressão do conhecimento utilizada

Relativamente à primeira dimensão, *Finalidades da Educação para a Cidadania e do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio*, pretende-se conhecer como é que os professores concebem as duas áreas em questão, se como um meio de instrução de conhecimentos, regras e atitudes (*instrutiva*) ou se como um meio de desenvolvimento integral dos indivíduos (*desenvolvimental*).

A segunda dimensão, *Função do aluno no processo de aprendizagem*, define a posição do aluno no processo educativo como podendo ser um sujeito que participa diretamente e reflexivamente na construção do seu conhecimento (*ativo*), mostrando-se recetivo ao mesmo, ou um sujeito que apenas segue regras, direitos e deveres que lhe são impostos, sem questionar ou intervir criticamente (*passivo*).

A terceira dimensão, *Função do educador/professor no processo de aprendizagem*, possui como finalidade compreender se os profissionais de educação devem assumir um papel através do qual ajudam os alunos a adquirir uma postura reflexiva e investigativa (*mediador/orientador*), colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação, ou se, por outro lado, devem definir todo o rumo do processo educativo, apresentando-se como transmissores de conhecimentos e como foco do processo de ensino-aprendizagem (*protagonista*).

A quarta dimensão, *Abordagem Curricular da Educação para a Cidadania*, apresenta como objetivo perceber como é que os educadores/professores idealizam a prática pedagógica da Educação para a Cidadania, isto é, se utilizam uma abordagem: *disciplinar*, a partir de uma área curricular própria com conteúdos e estratégias específicas; *integrada*, através da contribuição de todas as áreas disciplinares e não disciplinares aliadas com as experiências e interesses das crianças e com as características contextuais, socioculturais do seu meio; ou *mista*, ao conjugar a disciplinaridade com a interdisciplinaridade adquirida através de conteúdos e temas abordados em outras áreas curriculares.

A quinta dimensão, *Avaliação da Educação para a Cidadania*, ajuda-nos a entender se os educadores/professores realizam com os alunos uma avaliação progressiva e sistemática da Educação para a Cidadania (*contínua*), ou se apenas avaliam o ensino-aprendizagem da cidadania de forma ocasional (*sumativa*).

A sexta categoria, *Estratégias de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania*, pretende compreender como é que os educadores/professores promovem a Educação para a Cidadania: se o fazem utilizando estratégias *informativo-instrutivas*, que implicam a transmissão direta e o treino de competências; ou a partir de estratégias

de *exploração reconstrutiva*, que privilegia o desenvolvimento moral autónomo dos alunos.

Por último, com a sétima dimensão, *Razões da articulação do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Educação para a Cidadania*, pretendemos analisar quais as razões que os profissionais de educação consideram que justificam a articulação entre as áreas curriculares em questão. Desta forma, criamos quatro categorias de acordo com as seguintes razões: *conteúdos* passíveis de serem abordados de forma integrada; *objetivos* em comum; *transversalidade* de ambas as áreas curriculares; e uma *estrutura de progressão de conhecimentos* semelhante.

## **Capítulo V – Praxis de Cidadania e Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Caracterização dos contextos educativos**

Atualmente, para que um profissional de educação consiga promover aprendizagens significativas, que vão ao encontro das necessidades de cada criança é essencial que assuma uma atitude investigativa, isto é, deve encarar-se “na profissão como um intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6). Neste sentido, o docente deve estruturar um trabalho que incida na procura de informações que o possam auxiliar a compreender o que o envolve e onde está inserido, bem como lhe permita questionar as razões subjacentes às suas decisões educativas.

Neste contexto, é necessário que o educador/professor não só conheça a infraestrutura escolar mas também todo o espaço físico que a envolve, de forma a poder tirar partido e estabelecer conexões que possibilitem experiências ricas e diversificadas às suas crianças.

Para além disso, deve ter em conta que a organização do espaço da sala, do tempo e do grupo de crianças/alunos constituem o suporte do desenvolvimento curricular, sendo importante por isso refletir sobre as oportunidades educativas que a organização desse ambiente oferece (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Tendo isto em consideração, neste capítulo proceder-se-á à caracterização dos contextos de intervenção nos quais se desenvolveu os Estágios Pedagógicos I e II, em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. A descrição que será apresentada servirá simultaneamente de enquadramento e de fundamento para algumas das decisões tomadas durante a intervenção pedagógica desenvolvida.

Para proceder a esta caracterização recolheu-se informação acerca dos meios envolventes e das próprias instituições escolares, identificou-se os recursos existentes na sala de aula e nas imediações, analisou-se as práticas desenvolvidas pelas cooperantes, bem como se observou cada criança envolvida no processo. Além disso, foram consultados os documentos orientadores dos estabelecimentos de ensino, tais como o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Escola, de forma a compreender os principais aspetos que norteiam a ação dos profissionais destes contextos.

Antes de passarmos à apresentação dos contextos de estágio propriamente ditos, fazemos uma pequena reflexão acerca da importância de cada um dos principais aspetos que serão tidos em conta na descrição destes contextos.

## **Meio**

Para que o profissional de educação possa desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e significativas é forçosamente necessário que este compreenda e conheça o meio no qual a sua escola se insere.

Neste sentido, a escola não pode ser entendida como uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente, mas sim encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados (Alves & Varela, 2012). É através da ação dos atores nela intervenientes e em função das particularidades do respetivo contexto que as escolas devem reconstruir as orientações globais do seu sistema educativo.

## **Sala**

A sala é por excelência o espaço de formação docente e discente. É na sala de aula que ocorre mais intensamente a interação professor-aluno. Esse lugar é o espaço onde o professor ensina e o aluno aprende e é também, ao mesmo tempo onde se constrói o profissional docente aprendendo em serviço. A sala de aula é o espaço em que ensinante e aprendente interagem mutuamente, pois ambos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (Munsberg & Felicetti, 2014).

É neste sentido que autores como Barbosa e Horn (2001, p. 73) defendem que o espaço físico é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que “ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”. Nesta linha de pensamento, é importante que a sala não seja vista como um simples “pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica” (p. 76).

## **Grupo/turma**

Organizar o quotidiano das crianças/alunos pressupõe que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades seja, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do grupo de crianças/alunos, partindo, principalmente, das suas necessidades (Barbosa & Horn, 2001). Deste modo, a primeira etapa do trabalho docente é conhecer o grupo de crianças/alunos, as suas características, dificuldades e interesses. Para que tal aconteça, o profissional de educação necessita de observar as crianças/alunos que o rodeiam.

Neste sentido, a observação é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança. Observar, é assim armazenar informação acerca do que se vê, ouve e diz, realizando-se em simultâneo uma seleção dos aspetos mais relevantes para, posteriormente, se analisar e interpretar (Dias, 2009).

### **Modelos curriculares/Metodologia de trabalho**

Tendo em consideração que cada educador/professor no exercer das suas funções pode optar por assumir um modelo ou diferentes modelos de ensino como referencial na sua prática pedagógica, reflito neste tópico acerca deste conceito e identifico a metodologia de trabalho adotada pela educadora e professora cooperantes dos contextos educativos em questão.

Neste sentido, os modelos curriculares conceptualizam-se como “(...) uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodek & Brown, 1996, p. 15). Além disso, Joyce & Weil (1980, citado por Pacheco, 1999) acrescentam que não existe um modelo de ensino que seja completo ou perfeito, não havendo portanto, um único modelo que abarque todos os tipos e estilos de aprendizagem. Por esta razão, o modelo curricular é definido por estes autores “como um plano estruturado que pode utilizar-se para configurar o processo de desenvolvimento do currículo” (p. 163).

No caso em particular dos contextos educativos em questão, não existia um modelo curricular em específico, mas sim uma mistura de aspetos e estratégias em simultâneo, decorrentes de modelos diversos, onde as práticas do educador/professor se centram na expressão *pot-pourri*, ou seja, um conjunto heterogêneo de modelos. Isto “é justificado devido a um conjunto diversificado de fatores inerentes ao contexto profissional, sejam de ordem formativa, sejam de ordem logística” (Melim, 2014, p. 9). Nestes casos em específico, a prática em questão é denominada por prática eclética, sendo aquela que era implementada pela educadora e professora cooperante.

#### **5.1. Educação Pré-Escolar**

O Estágio Pedagógico I, em contexto de Educação Pré-Escolar, iniciou-se no dia 25 de setembro de 2018 e terminou no dia 18 de janeiro de 2019. Durante este período

de tempo, interveio-se pedagogicamente numa das salas da Educação Pré-Escolar das escolas/núcleos de uma das unidades orgânicas da ilha de São Miguel.

### **5.1.1. Caracterização do meio**

A escola na qual se realizou o Estágio Pedagógico I situava-se no concelho de Ponta Delgada. A sua localização na costa sul do concelho, em confronto com o mar e com as freguesias de São Pedro, Fajã de Cima, Arrifes e São José conferia-lhe características urbanas e semiurbanas. Apesar disto, o espaço onde se encontrava concedia-lhe a possibilidade de ter algum refúgio do bulício típico das zonas urbanas e limítrofes.

A matriz socioeconómica da população residente neste meio estava ainda ligada aos setores primário e secundário, embora a maioria dos agregados familiares estivesse, em termos laborais, vinculada ao setor terciário, onde estão concentrados o comércio e os serviços públicos e privados. A heterogeneidade social económica e cultural das famílias era acentuada, existindo famílias com um bom nível de vida e com formação média ou superior e, também agregados familiares com níveis de escolaridade muito baixos e fracos recursos socioeconómicos.

No que diz respeito ao espaço envolvente, esta escola encontrava-se circundada por uma grande diversidade de serviços, nomeadamente, uma superfície comercial, uma loja de animais, um posto de correios, uma biblioteca pública, um núcleo museológico, entre outros pequenos estabelecimentos comerciais e institucionais. Em termos de património cultural, encontravam-se nas proximidades da escola o Palácio de Santana e o seu jardim, o Jardim José do Canto e o Jardim António Borges.

Todos os espaços mencionados são vantajosos na medida em que possibilitam a sensibilização das crianças para o reconhecimento e valorização dos seus laços sociais e culturais. Daí que tenha sido possível usufruir da variedade de serviços que circunda a escola em questão, para o desenvolvimento de algumas visitas de estudo, como foi o caso da visita ao Núcleo Museológico da RTP-Açores e, também, para trazer pessoas da comunidade à sala, como ocorreu com a visita de um membro da Associação dos Cegos e Amblíopes de Ponta Delgada (ACAPO).

### **5.1.2. Caracterização da escola**

A escola em questão era um dos seis estabelecimentos de ensino público que integrava uma das unidades orgânicas de Ponta Delgada e contava com um total de 247

alunos. Destes, 59 pertenciam à Educação Pré-Escolar e 188 ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além destas valências a escola possuía um ATL que, na altura, albergava 90 crianças.

O horário de funcionamento da escola iniciava-se às 8h15m para os alunos que possuíam a autorização de entrada na escola a essa mesma hora. Os restantes deviam entrar apenas às 8h30m da manhã. As aulas propriamente ditas iniciavam-se às 9h, terminando, no caso da Educação Pré-Escolar às 15h da tarde. Alguns dos alunos prolongavam a sua estadia na escola permanecendo no ATL, que operava das 15h às 19h.

Ao nível dos recursos humanos, a instituição possuía quatro educadoras de infância, onze professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um docente de apoio da Educação Pré-Escolar, dois docentes de apoio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, três docentes de apoio da educação especial, quatro bolsistas (pessoas que se voluntariavam para apoiar determinadas crianças com necessidades educativas especiais durante a sua estadia na escola) e sete assistentes operacionais, sendo que duas delas se encontravam em regime de programas. É importante mencionar que existia um rácio de uma assistente por cada vinte e nove crianças da Educação Pré-Escolar.

Esta escola sofreu recentemente obras de requalificação, mais precisamente no ano letivo de 2013/14, daí que o estabelecimento se apresentava em boas condições estruturais. Esta era uma escola com dois pisos, organizada por blocos que de uma forma geral mantinham a mesma edificação em ambos os pisos. No piso inferior encontrava-se o refeitório, a biblioteca, o pavilhão desportivo, a sala de professores e algumas salas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No espaço do pavilhão desportivo é importante realçar que existia uma arrecadação com vários materiais úteis para a prática da atividade física, nomeadamente, bolas, cordas, skates, colchões, cones, entre outros. Este aspeto foi particularmente relevante na dinamização das atividades de Educação Física, tendo sido utilizados os materiais disponibilizados para a realização de diversas atividades.

A escola dispunha, também, de mais do que uma sala em ambos os pisos para o apoio das crianças, existindo um gabinete de Educação Especial a tempo inteiro, e uma psicóloga. No caso do ATL desta escola em particular, existiam duas salas no edifício dedicadas à realização das atividades desenvolvidas no mesmo.

No que diz respeito ao espaço exterior, constatou-se que o recreio era amplo, tendo capacidade para suportar a quantidade de crianças que o frequenta. Tendo em

conta as idades das crianças que se encontravam na escola, existia uma zona de recreio para cada um dos níveis de ensino. A Educação Pré-Escolar permanecia na zona onde existe equipamento destinado ao aperfeiçoamento do equilíbrio das crianças e os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico situavam-se na zona do recreio onde ficavam os escorregas e os baloiços. A escola possuía ainda um campo de futebol, localizado na parte de trás da mesma, que podia ser utilizado para a dinamização de atividades ao ar livre.

Relativamente ao acesso das pessoas portadoras de deficiência, foi possível observar que a escola acarretava as devidas exigências visto que todo o piso inferior tinha rampas que possibilitavam o acesso e a mobilidade. Para além disso, a distribuição das turmas pelo piso inferior e superior tinham em consideração a presença ou não de crianças com problemas ao nível da mobilidade, sendo as turmas nas quais estavam inseridas colocadas no piso inferior.

Em termos de projetos implementados, a escola dispunha de três projetos, no caso em particular da Educação Pré-Escolar, que exigem ser mencionados, tendo em conta a sua relevância para a formação pessoal e social das crianças. O primeiro projeto intitulava-se “*Prevenir para não Remediar*” (2017) e tinha como objetivo promover nos grupos de crianças com 5 anos, de forma lúdica, diversificada e motivadora, competências no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática, habilidades psicomotoras e a construção de relações positivas, contribuindo para aprendizagens enriquecedoras e significativas. O segundo projeto denominava-se por “*Saúde à mesa*” (2015) e pretendia melhorar/trabalhar os comportamentos e hábitos alimentares com as crianças desde cedo, abordando temas como a alimentação saudável, as boas maneiras, a higiene oral, entre outros aspetos. O terceiro projeto foi criado pela própria educadora cooperante, intitulava-se por “*Hora do Conto*” (2015) e consistia em proporcionar ao seu grupo de crianças uma história, todos os dias, podendo fazê-lo através da leitura de um livro, de uma dramatização, de uma exploração com fantoches, entre outros suportes. Este projeto visava contribuir para a ampliação de conhecimentos e vocabulário e para o desenvolvimento de aspetos como a atenção auditiva, a criatividade e a memória. Tanto o projeto “*Saúde à mesa*” como o da “*Hora do Conto*” foram tidos em consideração durante a prática pedagógica desenvolvida, pelo que foram realizadas várias atividades no âmbito dos mesmos.

Por fim, é importante realçar o Projeto Educativo de Escola (PEE), visto que é um dos documentos pelo qual a escola em que me inseri se regia. Desta forma, ao

analisarmos o mesmo percebemos que as principais finalidades que a escola pretendia alcançar consistiam no crescimento intelectual, afetivo e social dos seus membros, na promoção da igualdade e na compreensão por parte dos alunos de que estes têm um papel enquanto agentes ativos no mundo que os rodeia.

### **5.1.3. Sala**

#### **5.1.3.1. Organização do espaço**

A sala do grupo situava-se no rés-do-chão e dispunha de um *hall* de entrada partilhado com o grupo de crianças dos 5/6 anos. Este sítio era o local onde as crianças tomavam o lanche da manhã e era a zona onde se encontravam os cabides, devidamente identificados com fotografias e nomes, nos quais as crianças deixavam os seus pertences.

A sala de atividades propriamente dita (cf. anexo I) possuía uma área aproximada de 45m<sup>2</sup> e um formato retangular que facilitava a visibilidade de todos os pontos da sala. As paredes desta divisão apresentavam cores neutras, branco e cinzento, o que permitia realçar tudo o que nelas se encontrava exposto, como é o caso das fotografias das crianças e dos trabalhos que iam sendo desenvolvidos pelas mesmas. Esta era uma sala bem iluminada e arejada, uma vez que apresentava vários conjuntos de janelas e acesso direto para o recreio exterior através de uma porta secundária da sala.

A sala em questão estava organizada por várias áreas fixas nomeadamente, a área da manta, a área das mesas de trabalho; a área da biblioteca; a área dos jogos de mesa e construção; a área da garagem; a área do escritório; e a área da casinha. Cada uma destas zonas encontrava-se devidamente identificada com uma etiqueta e delimitada pelo mobiliário existente.

A área da manta era o local privilegiado para o acolhimento. Este espaço permitia realizar atividades de grande grupo, como cantar, contar histórias, conversar, planear atividades e dividir tarefas. Por outras palavras, era nesta zona que decorriam a grande maioria das atividades de introdução, desenvolvimento e de conclusão/avaliação das temáticas em estudo.

Esta zona situava-se num dos cantos da sala e era composta por um tapete colorido, pelo quadro das presenças, pelo quadro do tempo, pelo quadro das regras da sala e pelo calendário mensal. Além destes materiais estavam, ainda, associados a este local um fantocheiro, um quadro de giz e uma zona que permitia a projeção do ecrã do

computador da sala. Neste espaço, cada uma das crianças dispunha de uma almofada para se sentar.

Na área dos jogos de mesa e construção existia um conjunto de jogos de vários tamanhos, feitos e cores. Alguns exemplos disso eram os dominós temáticos, os puzzles, os blocos de construção, os jogos de memória, os jogos de enfiamento entre outros. Neste espaço, existia uma estante onde estavam guardados os vários jogos e a utilização dos mesmos pelas crianças podia ocorrer tanto nas mesas de trabalho como na zona da manta.

A área da biblioteca era constituída por um armário com vários livros infantis. Existiam várias tipologias de livros, como por exemplo, os livros de histórias e os livros de carácter informativo e, para além disso, muitos deles apresentavam uma capa de cartão grossa ou até mesmo plastificada tendo em conta as idades das crianças que os utilizavam. Visto que a área da biblioteca se situava junto à manta, era nesta que as crianças tinham por hábito folhear os livros.

A área das mesas de trabalho era constituída por três mesas com 13 cadeiras ajustadas ao tamanho das crianças. Era aqui que se desenvolviam atividades como a pintura, a colagem, o recorte, a moldagem de plasticina, o desenho, entre outras tarefas.

A área da garagem era uma das zonas da sala com um maior número de brinquedos, apresentando pistas de carros e vários tipos de meios de transporte, como camiões, tratores e aviões. Esta zona encontrava-se delimitada não só pela mobília que constituía as áreas que a cercavam, mas também por um tapete que fazia alusão às estradas das pistas de carros.

A área da casinha apresentava uma cama, algumas bonecas, um guarda-fato com roupas, malas e animais de peluche e uma bancada com lavatório, um forno, várias loiças e alimentos de plástico, uma mala com acessórios de médico, barbies, entre outros brinquedos.

A área do escritório encontrava-se ainda em construção mas na altura já apresentava alguns materiais como telemóveis, teclados de computador, livros de colorir e um computador de brincar. Nesta zona existia também uma série de compartimentos que serviam de arrumação para os cadernos pessoais de cada uma das crianças e o aquário dos peixes do grupo.

Para além destas áreas, existia uma zona com um lavatório e uma bancada com diversos armários destinados à arrumação de documentos e recursos pedagógicos. Entre estes recursos encontravam-se diversos materiais recicláveis, um rádio, dossiês com os

trabalhos das crianças, instrumentos musicais, materiais destinados à expressão plástica, entre outros recursos.

Torna-se importante realçar que não se encontrava estabelecido um limite de crianças por área e que para além da etiquetagem que identificava as diferentes áreas da sala, também existiam outros elementos etiquetados, como é o caso das janelas e portas. Esta etiquetagem era feita através de ilustrações específicas destinadas à comunicação alternativa com crianças com paralisia cerebral. Este aspeto justificava-se pela presença em anos anteriores de crianças com condições semelhantes.

#### **5.1.3.2. Organização do tempo**

Sem desconsiderar o facto de que nem todos os dias são iguais e que as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual do grupo, a organização temporal que passo a descrever conjuga os momentos que, de uma forma geral, faziam parte da rotina do grupo de crianças.

Todas as manhãs, por volta das 9h, a sessão começava com o acolhimento na manta. Durante este momento, as crianças partilhavam ideias e experiências, cantavam a música do “Bom dia”, identificavam o dia da semana em que se encontravam, cantando a canção do dia, e marcavam as suas presenças num quadro de dupla entrada, começando pelo chefe do dia que era também responsável por tratar dos peixes da sala (todos os dias havia um chefe diferente, sendo a escolha do mesmo feita por ordem alfabética). Durante a marcação de presenças era pedido a cada uma das crianças que cantasse a música “*Se eu fosse um peixinho*” para a criança seguinte marcar a sua presença.

Ainda no acolhimento, seguiam-se outras rotinas que eram da responsabilidade do chefe, nomeadamente, o preenchimento do quadro do tempo, do calendário, a contagem do número de crianças presentes e a identificação das que estavam em falta.

Posteriormente, a educadora introduzia a temática pretendida recorrendo a diferentes dinâmicas tais como uma dramatização, uma história, uma canção, um jogo, etc., e procedia ao desenvolvimento das atividades na manta ou nas mesas de trabalho, de acordo com a tipologia de tarefas apresentadas. Depois de concluídas as atividades estipuladas, as crianças usufruíam de um momento de trabalho não orientado nas diferentes áreas da sala até às 10h30m. Neste momento, as crianças saíam da sala para lancharem e dirigiam-se para o recreio.

Depois do intervalo, pelas 11h, o grupo de crianças juntava-se na manta, onde a educadora retomava a temática do dia com mais algumas atividades orientadas. Depois de concluídas, e dependendo do tempo disponível, as crianças podiam, novamente, trabalhar autonomamente nas áreas da sala. Por volta das 11h45m, e depois de arrumarem a sala, o grupo de crianças dirigia-se em fila até à cantina para almoçar. Seguia-se o recreio, que terminava às 13h30m.

Ao regressarem à sala, as crianças voltavam para a área da “manta” onde era realizado um relaxamento, que as preparava para a hora do conto. Este momento era o resultado da implementação do projeto “*Hora do Conto*”, já referido anteriormente.

Depois de terminada a hora do conto, o grupo realizava mais uma atividade orientada e, depois de concluída, as crianças trabalhavam autonomamente nas áreas da sala. Há que realçar que à segunda-feira à tarde, a rotina diferia dos restantes dias pois as crianças tinham aula de Educação Física, no entanto o horário de saída mantinha-se e por volta das 15h, o grupo arrumava a sala e dirigia-se para a saída.

#### **5.1.4. Caracterização do grupo**

A informação apresentada ao longo deste tópico teve por base a observação realizada nas primeiras semanas de estágio pedagógico, contando ainda com os registos realizados nos primeiros momentos de intervenção com o grupo e com os esclarecimentos efetivados com a própria educadora cooperante.

O grupo em questão era composto por 10 crianças, 5 meninas e 5 meninos. As idades variavam entre os 3 e os 4 anos, mais especificamente três meninos de 3 anos, dois meninos de 4 anos, duas meninas de 3 anos e três meninas de 4 anos (até 31 de dezembro de 2018).

Inicialmente, das 10 crianças apenas uma (E) estava diagnosticada com NEE, sendo seguida por vários especialistas, incluindo o terapeuta da fala, com o qual tinha sessões às segundas e quartas de manhã, não comparecendo por isso nestes períodos de tempo na sala de aula. Mais tarde, foi sinalizada outra criança (C) da sala para este tipo de apoio, mas por razões distintas da primeira e que serão explicadas mais abaixo na caracterização individual de cada uma delas.

Todas as crianças estavam pela primeira vez na Educação Pré-Escolar daí que ainda se encontravam numa fase de ambientação para com a escola e para com a

educadora. A maioria dos elementos do grupo provinha de creches diferentes, à exceção de duas crianças que vinham diretamente de casa.

Depois desta breve contextualização, caracterizo o grupo de crianças de acordo com as áreas de conteúdo das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Começando pela **Área de Formação Pessoal e Social**, na generalidade, as crianças reconheciam as suas características individuais, identificando o seu nome e o dos colegas, bem como a sua própria idade. Eram crianças autónomas no que se referia à arrumação da sala, embora por vezes ainda fosse necessário chamar à atenção para a localização correta de alguns objetos, mas em relação à sua higiene e alimentação não o demonstravam ser, pois requeriam a presença de um adulto para ir à casa de banho e muitas delas não comiam sozinhas.

De uma forma geral, as crianças eram capazes de interagir com os colegas e adultos, bem como conheciam rotinas e regras de funcionamento da sala. Neste grupo, os conflitos interpessoais não eram frequentes e a resolução dos mesmos não era feita através de agressões. Contudo, e tendo em conta a idade das crianças e a fase de egocentrismo que as caracterizava, ocorriam disputas relativas aos brinquedos e/ou objetos.

Ainda neste sentido, as crianças demonstravam ser capazes de lidar com os colegas, no entanto quando confrontadas com situações que exigiam o trabalho em equipa, apresentavam grandes dificuldades no diálogo entre si e na cooperação com os mesmos.

Ao nível da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, quase todo o grupo tinha uma linguagem perceptível, utilizando um vocabulário simples. Apesar das crianças conseguirem dialogar em grande grupo, notava-se alguma dificuldade em expressar as suas ideias e opiniões, ocorrendo muitas vezes a repetição do que era dito por outros colegas.

Desde logo, notou-se nas crianças alguma curiosidade para com os livros, sendo que todas elas já sabiam pegar corretamente neles de forma a não os rasgarem, demonstrando gosto em fazê-lo. Para além disso, eram capazes de prestar atenção a uma história e de compreendê-la, de descrever imagens simples e de responder a perguntas sobre as pessoas e as coisas.

No que diz respeito ao domínio da **Matemática**, as crianças eram capazes de agrupar objetos iguais e diferentes, utilizando corretamente os critérios de tamanho e

cor e os termos grande/pequeno, dentro/fora e cima/baixo. A maioria dos elementos do grupo conseguia contar até 5 em voz alta e uma minoria era capaz de reconhecer os numerais na sua forma escrita até 3. Todas as crianças eram capazes de desenhar um círculo que apesar de não ser perfeito era fechado e de identificar as cores primárias, bem como algumas secundárias.

Relativamente à **Educação Física**, de uma forma geral todas as crianças dominavam diferentes formas de deslocação, como andar, correr e rastejar, e mostravam coordenação ao subir escadas. Alguns elementos do grupo conseguiam saltar a pés juntos, enquanto outros ainda não avançavam em simultâneo os pés. Constatou-se também, na componente da motricidade fina que as crianças tinham necessidade de aperfeiçoar a manipulação de pequenos objetos, mas que apesar disso uma minoria das crianças já era capaz de segurar o lápis e o pincel em posição de pinça.

No que concerne aos subdomínios da **Educação Artística**, constatou-se que ao nível das Artes Visuais a maioria das crianças não pintava respeitando os contornos, apresentando, também, problemas na manipulação da tesoura. Observou-se, ainda, por parte de algumas crianças em particular uma dificuldade em concluir as atividades de desenho e/ou pintura solicitadas, o que demonstrava desinteresse na realização de tarefas deste tipo.

Já relativamente ao Jogo Dramático/Teatro, apurou-se que as crianças tinham gosto em participar em pequenas atividades de dramatização, sendo capazes de utilizar fantoches durante estes momentos. Além disso, alguns elementos do grupo conseguiam expressar emoções através da dramatização.

No subdomínio da Música, as crianças eram capazes de identificar alguns sons de animais e da vida diária, bem como conseguiam reproduzir canções ou parte delas, atendendo à ritmicidade das mesmas. Algumas crianças conseguiam estabelecer diferenças nos sons, de acordo com critérios simples de velocidade e de intensidade.

No subdomínio da Dança, as crianças conseguiam realizar movimentos rápidos e lentos de acordo com o estímulo fornecido, sendo capazes de realizar pequenas coreografias associadas a canções que lhes eram familiares.

Ao nível da área do **Conhecimento do Mundo**, constatou-se que o grupo era curioso em relação ao que o rodeava. De forma geral, as crianças eram capazes de identificar os estados meteorológicos e de reconhecer os diferentes animais, instrumentos, alimentos e as partes do seu corpo. Algumas crianças do grupo sabiam

mencionar a estação do ano em que se encontravam, bem como eram capazes de identificar os principais graus de parentesco da família mais próxima.

Depois desta descrição geral do grupo de crianças, realizo de forma sintetizada, a caracterização de cada uma das crianças individualmente.

**Criança A (3 anos e 8 meses)** - Era uma criança muito sociável, participando frequentemente nas atividades desenvolvidas. Apresentava uma boa linguagem, formulando frases simples e coerentes, sendo uma das poucas crianças que utilizava espontaneamente expressões de cortesia/saudação (obrigado, com licença, etc.). Sabia o seu nome e o dos colegas e também a sua idade. Identificava os animais e os seus sons, bem como os alimentos, reconhecia as cores primárias e secundárias e conseguia cantar canções sem qualquer inibição. Distraí-se com muita facilidade com o que a rodeava enquanto se encontrava na manta, no entanto repetia frequentemente o que era dito pela educadora e por isso, por vezes, demonstrava uma atitude um pouco autoritária para com os colegas, dizendo-lhes o que deveriam fazer. Apesar disso, apresentava uma boa relação com todos, inclusive com os adultos. Era capaz de pegar no lápis em posição de pinça e de subir coordenadamente escadas. Conseguia contar até 5 e reconhecer os numerais escritos até ao número 4.

**Criança B (3 anos e 6 meses)** - Era uma criança alegre e calma, mas reservada. Conhecia bem as regras da sala e gostava de vê-las ser cumpridas. Participava adequadamente nas atividades propostas, esperando pela sua vez e respondendo corretamente quando solicitada. Identificava os animais e os seus sons, as cores, os alimentos, os sons de alguns instrumentos e sabia os nomes dos seus colegas e a sua própria idade. Apresentava uma linguagem cuidada e coerente, tendo um bom relacionamento com os colegas e os adultos. Era autónoma na arrumação da sala e na sua higiene. Subia coordenadamente escadas e conseguia contar até 5 em voz alta. Nem sempre segurava o lápis em posição de pinça.

**Criança C (3 anos e dois meses)** - Era a criança mais nova na sala e uma das crianças que não provinha de uma creche. A sua fala era muito pouco perceptível, não conseguindo articular as palavras para formar frases completas e, inclusivamente, de forma isolada. Era uma criança que gostava de demonstrar o afeto através de abraços e era bastante energética, sendo difícil para ela estar sentada na manta. Tinha dificuldade em esperar pela sua vez, passando à frente dos colegas, quer fosse no “comboio” (fila indiana) quer fosse nas atividades realizadas nas mesas de trabalho. Ainda não conseguia segurar o lápis em posição de pinça, nem contar sem auxílio. Não possuía

autonomia para ir à casa de banho sem a presença de um adulto. Era capaz de desenhar um círculo não perfeito, mas fechado. Durante o trabalho autónomo nas áreas, brincava frequentemente com a mesma colega.

É importante realçar que esta caracterização foi realizada antes de se conhecer a patologia que esta criança possuía e que apenas foi diagnosticada no término do estágio. Esta patologia consistia em problemas do foro auditivo, os quais implicavam que a criança apenas ouvisse 50% de um dos ouvidos. Esta condição levou a que esta fosse considerada uma criança com NEE.

**Criança D (3 anos e 11 meses)** - Era a criança mais velha do grupo e também uma das mais participativas, apesar de nem sempre participar oportunamente. Tinha uma boa relação com os colegas e adultos, mas apresentava dificuldades em partilhar os brinquedos quer na sala, quer no recreio. Possuía uma grande imaginação, gostando de inventar histórias. Sabia as cores primárias e as secundárias, o nome dos alimentos, dos animais, de alguns instrumentos musicais e era capaz de contar até 5 em voz alta. Conseguia identificar os dias da semana e reconhecer a existência de letras nas palavras. Era a única criança da sala que era esquerdina. Apresentava dificuldades em esperar pela sua vez para falar.

**Criança E (3 anos e 10 meses)** - Apresentava espinha bífida e um pé boto. Encontrava-se em período de avaliação pela Educação Especial, sendo proveniente da Intervenção Precoce. Falava muito baixo e parecia ter alguma dificuldade em ouvir, trabalhando muito por imitação do que os colegas faziam. Possuía uma boa relação com os adultos da sala e da escola, no entanto demonstrava dificuldades em relacionar-se com as outras crianças, passando as horas de trabalho autónomo nas áreas sem estabelecer contacto com as mesmas. Identificava todas as cores primárias e secundárias, dizendo algumas em inglês. Não conseguia pegar no lápis em posição de pinça, nem de pintar dentro dos contornos. Não era autónomo no que dizia respeito à arrumação da sala e à sua higiene.

**Criança F (3 anos e 10 meses)** - Era uma criança muito participativa nas atividades propostas, mas que demonstrava pouca autoestima, não sendo capaz de defender a sua opinião ou de manter a mesma se questionada. Apresentava um bom domínio da linguagem, sendo esta coerente e explícita. Possuía noções de quantidade e de contagem até 5. Conhecia o nome dos seus colegas e a sua própria idade, bem como identificava os animais e os seus sons, os alimentos e as cores primárias e secundárias. Era a criança na sala que melhor pintava com lápis de cor, preenchendo o desenho e

respeitando totalmente os limites do mesmo. Demonstrava ser autônoma na arrumação da sala e na sua higiene.

**Criança G (3 anos e 3 meses)** - Era uma das crianças mais novas da sala. Apresentava uma linguagem perceptível e um bom vocabulário. Apreciava todo o tipo de atividades ligadas à música e à dança, sendo capaz de entoar várias músicas com o ritmo correto e de realizar coreografias com grande facilidade. Não era uma criança muito participativa, mas respondia corretamente sempre que solicitada. Possuía noções de contagem e de quantidade até 5 e identificava corretamente as cores, os animais e os seus respectivos sons e os alimentos. Durante o trabalho autônomo nas áreas, brincava frequentemente com o mesmo colega. Nem sempre conseguia utilizar o lápis em posição de pinça e demonstrava coordenação a subir escadas.

**Criança H (3 anos e 10 meses)** - Era uma criança muito calma e meiga. Não era muito participativa, mas sempre que solicitada respondia corretamente. Demonstrava ser muito obediente e atenta às atividades realizadas, não se distraíndo com facilidade. Sabia identificar as cores primárias e secundárias, bem como identificava alimentos, animais e os seus sons. Possuía uma boa linguagem e vocabulário e noções de contagem até 5. Não pintava com lápis de cor dentro dos contornos. Destacava-se nas atividades de educação física, compreendendo facilmente as regras dos jogos e tendo uma boa coordenação motora na corrida e subida de escadas. Interagia facilmente com os colegas e adultos.

**Criança I (3 anos e 9 meses)** - Era uma criança sociável e irrequieta. Possuía uma linguagem perceptível e correta, demonstrando-se sempre disponível para ajudar os colegas. Seguia bem instruções e era capaz de identificar as cores, os alimentos, os animais e os seus sons, bem como alguns instrumentos musicais. Conhecia, os nomes dos colegas e identificava a sua idade. Conseguia contar até 5, reconhecendo os numerais na forma escrita até 3. Destacava-se pela positiva nas atividades de educação física, respeitando as regras que eram impostas e realizando as atividades sem dificuldades. Não era capaz de concentrar-se durante muito tempo nas atividades.

**Criança J (3 anos e 10 meses)** – Era uma criança energética, mas calada. Possuía uma linguagem perceptível e coerente. Não era muito participativa nos momentos em grande grupo, destacando-se mais durante os momentos de trabalho autônomo nas áreas, visto que dialogava com maior frequência com os colegas e com os adultos. Quando solicitada diretamente tendia a manter-se em silêncio, apenas respondendo quando se tratava da vez dos colegas. Apresentava uma preferência pelo

*kit* de médico durante o trabalho autónomo nas áreas. Não demonstrava satisfação nas atividades de desenho livre, não tendo em atenção o contorno das imagens e tendo dificuldade em terminar as tarefas. Era capaz de identificar as cores, os alimentos, os animais e respetivos sons e ainda apresentava alguma noção de contagem até 5. Era a única criança que apresentava intolerâncias alimentares na sala, nomeadamente, aos ovos e ao amendoim.

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

O Estágio Pedagógico II, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciou-se no dia 26 de fevereiro de 2019 e terminou no dia 21 de junho de 2019. Durante este período de tempo, realizou-se intervenções pedagógicas numa das salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma das escolas/núcleos da ilha de São Miguel.

### **5.2.1. Caracterização do meio**

A escola na qual se realizou o Estágio Pedagógico II situava-se no concelho de Ponta Delgada. A sua localização na costa meridional do concelho, em confronto com o mar e com as freguesias de Livramento, Fajã de Cima, Fajã de Baixo e São Pedro, Pico da Pedra e Rabo de Peixe conferia-lhe características semiurbanas. Apesar disto, o espaço onde se encontrava concedia-lhe a possibilidade de ter algum refúgio do bulício típico das zonas limítrofes.

A matriz socioeconómica da população residente neste meio caracterizava-se por um elevado número de pessoas desempregadas ou subsídio dependentes, usufruindo em alguns casos do rendimento social de inserção.

A heterogeneidade social económica e cultural das famílias era acentuada, existindo famílias com um bom nível de vida, assim como também agregados familiares com níveis de escolaridade muito baixos e fracos recursos socioeconómicos.

No que diz respeito ao espaço envolvente, a escola em questão encontrava-se circundada por alguns serviços que eram proveitosos para a nossa prática pedagógica, nomeadamente, uma peixaria, um talho, um supermercado, uma farmácia e uma indústria de artes gráficas. Para além destes estabelecimentos comerciais, destacamos a fábrica de conservas que podia servir como ponto de referência para explorar conteúdos relacionados com a indústria do meio local. Em termos de património, encontravam-se nas proximidades da escola uma igreja paroquial, várias ermidas, fontanários e o conhecido miradouro. Para além disto, a zona envolvente à escola tinha sido

recentemente renovada, o que promovia hábitos de lazer e rotinas saudáveis, que podiam ser úteis na promoção de boas práticas junto das crianças.

Todos estes espaços eram vantajosos na medida em que possibilitavam a sensibilização dos alunos para o reconhecimento e valorização dos seus laços sociais e culturais.

### **5.2.2. Caracterização da escola**

A escola em questão era um dos seis estabelecimentos de ensino público que integrava uma das unidades orgânicas de Ponta Delgada e contava com um total de 85 alunos. Destes, 19 pertenciam à Educação Pré-Escolar e 66 ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes alunos estavam distribuídos por uma turma de Educação Pré-Escolar, com idades que variavam entre os 3 e os 6 anos e por quatro turmas, do 1.º Ciclo, uma por cada ano de escolaridade.

Naquele ano letivo, esta escola recebeu 46 alunos, organizados por quatro grupos da Educação Pré-Escolar, de outra escola do concelho, visto que este último estabelecimento se encontrava em obras. Esta situação, apesar de provisória, fazia com que a escola tivesse, no momento, um total de 131 alunos.

O horário de funcionamento da escola iniciava-se às 8:30h e terminava às 16:30h. As aulas propriamente ditas iniciavam-se às 9h, variando a hora de término entre as 15:00h e as 15:45h, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A estadia na escola de 14 alunos era prolongada pela permanência no ATL, que operava até às 18:30h.

Ao nível dos recursos humanos, este estabelecimento possuía uma educadora titular de infância, quatro professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um docente de apoio a tempo parcial da Educação Pré-Escolar, dois docentes de apoio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e um docente de apoio da educação especial. Considerando a presença dos alunos do outro estabelecimento já referido, podíamos contabilizar mais quatro educadoras titulares na escola.

O pessoal não docente era constituído por três assistentes operacionais, sendo que uma delas se encontrava de atestado médico, por período indeterminado. Para além destas operacionais, existia mais uma assistente e dois bolsiros que acompanhavam os alunos do estabelecimento albergado.

A escola apresentava um edifício de tipologia P3, organizado por 3 blocos (amarelo, verde e azul), cada um com dois pisos, que, de forma geral, mantinham a mesma edificação. No rés-do-chão existiam 8 salas de aula, duas ocupadas por turmas

do 1.º Ciclo, uma pela turma de Educação Pré-Escolar, uma de apoio educativo, uma para a terapeuta da fala, uma usada pelo ATL e outra utilizada pelas três docentes DA no âmbito do projeto ProSucesso. Existiam, também, dois gabinetes e um hall de entrada neste piso. No rés-do-chão, realçava-se, ainda, a existência do ginásio, junto ao qual existia uma arrecadação com material de educação física e um gabinete de apoio ao pessoal auxiliar. Na mesma divisão do ginásio localizava-se o refeitório, juntamente com uma cozinha e uma arrecadação onde se guardava o material de som, os arquivos e os audiovisuais.

No 1.º andar existiam 8 salas de aula, incluindo a biblioteca, a sala de professores, uma sala de apoio educativo, duas salas ocupadas por turmas do 1.º Ciclo e um gabinete ocupado pelo ensino especial.

Destes dois pisos, sobravam quatro salas que se encontravam desocupadas, mas que, devido à presença dos grupos de Educação Pré-Escolar da outra escola, estavam agora a ser utilizadas.

Além disso, havia casas de banho em todos os pisos para os alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como para todos os funcionários e profissionais de educação.

No que diz respeito ao espaço exterior, constatou-se que o recreio era amplo, tendo capacidade para suportar a quantidade de alunos que o frequentava. Tendo em conta as idades das crianças que se encontravam na escola, existia uma zona de recreio para cada um dos níveis de ensino. A escola possuía, também, nesta zona, um campo de jogos, que podia ser utilizado para a dinamização de atividades ao ar livre.

Para além disso, este estabelecimento apresentava um parque de estacionamento em frente ao edifício e, em termos de segurança, encontrava-se devidamente vedado e controlado, existindo sempre um funcionário presente nos momentos em que as crianças se encontravam no espaço exterior.

A nível de protocolos esta escola apresentava um protocolo com o IVA (Internacional Vólei dos Açores), que lhe cedia as suas instalações, para a prática desportiva dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, a escola possuía algumas parcerias com a comunidade, nomeadamente com a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal de Ponta Delgada, o Centro de Saúde de Ponta Delgada e o Centro Social e Paroquial, devido ao funcionamento de uma sala de ATL nas instalações do edifício.

No que diz respeito à estrutura administrativa, importa referenciar os documentos através dos quais a escola se regia. Desta forma, através do Projeto Educativo de Escola (PEE) percebemos que as principais finalidades que a escola pretendia alcançar consistiam no crescimento intelectual, afetivo e social dos seus membros, na promoção da igualdade e na compreensão por parte dos alunos de que estes tinham um papel enquanto agentes ativos no mundo que os rodeava.

### **5.2.3. Sala**

#### **5.2.3.1. Organização do espaço**

A sala da turma situava-se no rés-do-chão e dispunha de um *hall* de entrada partilhado com outra turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este sítio era o local onde os alunos tomavam o lanche da manhã e era a zona onde se encontravam os cabides, nos quais as crianças deixavam os seus pertences, existindo, também, um lavatório e um armário com vários materiais dedicados à exploração de conteúdos de Expressão Plástica.

A sala de aula propriamente dita (cf. anexo II) possuía uma área aproximada de 42m<sup>2</sup> e um formato retangular que facilitava a visibilidade de todos os pontos da sala. As paredes desta divisão apresentavam cores diferentes, branco, laranja e verde, o que permitia realçar tudo o que nelas se encontrava exposto. Esta era uma sala bem iluminada e arejada, uma vez que apresentava vários conjuntos de janelas e acesso direto para um espaço exterior através de uma porta secundária da sala.

Nesta sala, a disposição das mesas adquiria a forma da letra E, estando os alunos distribuídos por alturas, isto é, os mais baixos à frente e os mais altos atrás. Para além das mesas dos alunos, existia uma secretária destinada à professora, um conjunto de três mesas num dos cantos da sala, utilizado sempre que necessário, e uma mesa no fundo da sala com um computador. Junto a esta mesa, encontrava-se, ainda, uma estante com os diferentes materiais que os alunos podiam necessitar, tais como colas, lápis, afias, borrachas, lápis de cor, entre outros, bem como, algumas gavetas com materiais da área de Matemática e de Expressão Plástica.

A sala possuía dois quadros de giz magnéticos, um de maiores dimensões que era utilizado com maior frequência e outro secundário, de menores dimensões, que ficava no fundo da sala. Junto ao quadro principal, no lado direito, encontrava-se um armário no qual estavam as capas com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos e os manuais utilizados por eles no ano anterior. Do lado esquerdo do quadro, encontrava-se,

ainda, uma estante com vários livros de histórias e manuais escolares de diferentes tipologias e anos de escolaridade.

As paredes da sala estavam decoradas por áreas de conteúdo. Na área da Matemática, encontravam-se os triângulos da adição/subtração e da multiplicação/divisão, a reta numérica, a tabela do 100, as operações matemáticas e os números de 100 em 100 até 900. Existia, ainda, um conjunto de cartazes sobre as frações nas múltiplas representações e os operadores multiplicativos e partitivos com as respetivas imagens e expressões matemáticas.

Na área de Português, existiam várias listas de palavras de acordo com os padrões ortográficos, as letras do alfabeto e cartazes com os conteúdos gramaticais estudados pelos alunos, como por exemplo, os nomes, os adjetivos e os verbos.

Na área de Estudo do Meio, encontrávamos diversos esquemas sobre os cinco sentidos, os meios de transporte e os meios de comunicação. Para além disso, numa das paredes da sala, estava afixado um quadro de regras e um cartaz representativo da estação do ano na qual nos encontrávamos.

Noutra das paredes da sala encontrava-se as informações sobre a turma, como por exemplo, os nomes e números de telemóvel dos encarregados de educação, o horário da turma e dos apoios educativos, as grelhas de observação da leitura dos alunos, o calendário escolar, uma tabela com a vigilância dos recreios e as grelhas de classificação das fichas de avaliação sumativa nas diversas áreas de conteúdo.

A sala possuía, também, mais alguns recursos que podiam ser utilizados na abordagem de conteúdos das diferentes áreas curriculares, como por exemplo, um ábaco, material *cuisenaire* e vários sólidos geométricos. Há que salientar que a sala não possuía projetor, sendo necessário requisitá-lo juntamente com a tela, sempre que necessário.

#### **5.2.3.2. Organização do tempo**

Sem desconsiderar o facto de que nem todos os dias são iguais e que as propostas do professor e dos alunos podem modificar o quotidiano habitual da turma, a rotina dos alunos mantém-se de acordo com o quadro presente no anexo III.

Analisando o horário dos alunos, percebemos que este estava organizado de acordo com as diferentes áreas curriculares, nomeadamente, Matemática, Português, Educação Física, Estudo do Meio, Inglês, Expressões Artísticas e Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). Deste horário, importa salientar que as duas primeiras

aulas de educação física eram lecionadas por um professor especializado na área, o que se repetia na aula de inglês e numa das aulas de matemática, sendo que esta última era dada por uma professora qualificada na resolução de dificuldades de aprendizagem (DA) do programa ProSucesso. Relativamente às aulas de EMRC, importa mencionar que estas eram facultativas, sendo que apenas quatro alunos da turma as frequentavam.

#### **5.2.4. Caracterização do grupo**

A informação apresentada ao longo deste tópico teve por base a observação realizada nas primeiras semanas de estágio pedagógico, contando ainda com as primeiras semanas de intervenção com a turma e com os esclarecimentos efetivados com a própria professora cooperante.

Esta era uma turma do 2.º ano de escolaridade composta por 15 alunos, 10 meninas e 5 meninos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. De uma forma geral, este grupo era bastante heterogéneo, não só ao nível de idades, mas também ao nível das dificuldades que os alunos apresentavam. Existiam seis crianças que tinham apoio de português, abandonando a sala durante as horas desta área curricular, e uma criança que possuía a segunda medida mais restrita do nível socioeducativo, devido a um défice cognitivo severo, tendo por isso apoio da Educação Especial em alguns momentos da semana.

A maioria dos alunos estava desde o 1.º ano de escolaridade com a professora cooperante, pelo que já possuíam uma grande cumplicidade com a mesma, respeitando as suas ordens e exprimindo as suas opiniões.

Em geral, o comportamento do grupo era bastante aceitável e as crianças tinham em comum o gosto pela descoberta e novidade. Pode dizer-se que era um grupo ativo, curioso e que aderiu com facilidade às atividades propostas. Além disso, a turma demonstrava gosto por atividades dinâmicas e por momentos de trabalho em pequeno grupo.

Durante as observações realizadas, constatou-se que os alunos apresentavam, de uma forma geral, algumas dificuldades em expressar-se oralmente perante os colegas, sendo que algumas crianças falavam muito baixo e outras recusavam-se a participar quando solicitadas.

Depois desta caracterização geral do grupo, específico as características principais da turma por áreas de conteúdo.

Começando pela área de **Português**, pudemos identificar alguns problemas ao nível da escrita e da leitura neste grupo de alunos. Estas dificuldades eram acentuadas pelo facto de existirem 6 crianças que necessitavam de apoio individualizado nesta área, principalmente no que dizia respeito aos padrões ortográficos. Inerentes a isto, as dificuldades de leitura de alguns alunos eram notórias, lendo por vezes de forma silabada e pausada. Para além disso, existia uma minoria de alunos que quando questionados demonstravam timidez, falando muito baixo ou não respondendo.

Apesar disto, os alunos apresentavam um discurso correto e coerente, demonstrando domínio sobre os conteúdos gramaticais trabalhados e facilidade na compreensão e interpretação de textos.

Na área da **Matemática**, a turma demonstrava conhecimento no domínio de “Números e Operações”, sendo capaz de resolver as diferentes operações matemáticas, de reconhecer o sistema de numeração decimal e alguns dos números racionais não negativos, e no domínio da “Organização e Tratamento de Dados”, conseguindo construir tabelas de frequência absoluta, gráficos de pontos, de barras e esquemas de contagem.

No entanto, notava-se dificuldades ao nível da resolução de problemas, tendo em conta a incapacidade de alguns alunos em interpretar os enunciados apresentados.

Relativamente à área de **Estudo do Meio**, os alunos demonstravam conhecimento de temáticas como os meios de transporte, os meios de comunicação, os 5 sentidos, a saúde e a segurança do seu corpo. Esta era uma das áreas na qual a turma se destacava positivamente, visto que nenhum dos alunos aparentava sentir dificuldades nos conteúdos inerentes à mesma.

Na área de **Expressão Artística**, destacava-se a dificuldade de alguns alunos no domínio da Expressão Dramática, mais especificamente em situações de expressão corporal e verbal, em momentos de imitação de seres, objetos e ações, existindo uma grande timidez. No domínio da Expressão Musical, os alunos conseguiam na sua maioria reproduzir diferentes sequências rítmicas, bem como realizar pequenas coreografias e entoar lengalengas e melodias com diferentes intensidades, velocidades, alturas e duração. No domínio de Expressão Plástica, foi possível observar que os alunos conseguiam exprimir-se através de desenhos, demonstrando, apenas dificuldades nas tarefas de recorte.

No que diz respeito à Educação Física, podia-se constatar que alguns dos alunos apresentavam dificuldades no dribble de uma bola e que este grupo apreciava jogos de perseguição e de equipas.

Na área da Cidadania, os alunos apresentavam alguns conflitos interpessoais, não respeitando, por vezes, a vez dos colegas para falar e intervir. Este grupo apreciava trabalhos de grupo, embora os alunos demonstrassem preferência por escolher os colegas com os quais queriam trabalhar. Apesar disso, a autonomia do grupo era notória no que dizia respeito à movimentação dos alunos na sala, quando precisavam de algum material ou quando procediam à arrumação dos mesmos e também, na forma como estruturavam os seus cadernos diários, não necessitando de constantes indicações do professor.

Depois desta caracterização por áreas curriculares, analiso, de forma mais particular, algumas das características de cada uma das crianças.

**O aluno A, com 7 anos de idade**, era o aluno mais participativo da sala. Apresentava boas capacidades de leitura e de interpretação de enunciados, compreendendo facilmente o que era solicitado. Destacava-se pela positividade na oralidade, conseguindo comunicar coerentemente e de forma adequada à situação, utilizando um vocabulário diversificado. Contudo, apresentava algumas dificuldades na construção de frases e na pontuação de textos.

Era um aluno que no domínio dos “Números e Operações” era capaz de resolver operações matemáticas, de realizar cálculos mentalmente e de identificar as horas, sem grandes dificuldades. Para além disso, possuía uma boa compreensão dos números racionais não negativos, sendo capaz de identificar frações e de associá-las à sua quantidade respetiva. Na organização e tratamento de dados era capaz de utilizar diferentes métodos e de proceder à interpretação dos dados obtidos.

Este aluno apresentava curiosidade pelas temáticas trabalhadas na área de Estudo do Meio, compreendendo temas como os meios de transporte, as profissões, os itinerários e os meios de comunicação. Para além disso, e no domínio das Expressões Artísticas constatava-se que possuía um bom sentido rítmico-expressivo, não tendo dificuldades na imitação de objetos, seres ou ações e sendo capaz de recortar, realizar colagens e de se exprimir através do desenho.

**O aluno B, com 7 anos de idade**, não era dos mais participativos, no entanto quando o fazia contribuía com afirmações corretas. Nestes momentos, respondia num tom de voz baixo, demonstrando alguma insegurança no que mencionava. Este aluno

conseguia ler claramente e explicar-se oralmente de forma adequada e coerente. Na construção de textos, ainda, possuía dificuldades na delimitação de frases e na concordância entre as mesmas.

De uma forma geral, possuía boas competências ao nível do domínio dos “Números e Operações”, conseguindo resolver operações matemáticas, reconhecendo os números racionais não negativos e sendo capaz de organizar e tratar diferentes conjuntos de dados, sem grandes dificuldades.

Este aluno demonstrava interesse pelas temáticas de Estudo do Meio, conhecendo os aspetos que caracterizavam os meios de transporte, as profissões e os meios de comunicação e estabelecendo ilações corretas nos domínios que foram abordados.

Na vertente de Expressões Artísticas notava-se alguma dificuldade na expressão corporal e verbal em situações de imitação, no entanto, este aluno possuía boas capacidades rítmicas e era capaz de pintar corretamente e de se exprimir através de desenhos.

O aluno em questão possuía uma boa relação com os colegas, no entanto, por vezes, notava-se que ainda era um pouco influenciável neste domínio, tomando algumas decisões em detrimento de alguns alunos.

**O aluno C, com 8 anos de idade**, apenas participava quando era solicitado ou com a participação de outro colega, sendo que, por vezes, não respondia ao que era pedido. Era por isso, um aluno muito calado e reservado, apresentando algumas dificuldades na construção de frases e na ligação entre as mesmas. Apesar disso, este aluno conseguia expressar-se oralmente e ler corretamente.

Podia-se constatar que o aluno C era capaz de resolver operações matemáticas, no entanto, ainda cometia alguns erros durante as mesmas, principalmente em exercícios de teias de cálculo. No domínio dos números racionais não negativos, o aluno demonstrava compreensão da temática, compreendendo e identificando as frações e respetivas quantidades. Além disso, era capaz de organizar e tratar dados de forma correta e seletiva, apesar de, por vezes, apresentar alguns problemas na interpretação do que era pedido.

Em domínios como o Estudo do Meio, constatava-se que o aluno era capaz de compreender e adquirir os conhecimentos inerentes às temáticas exploradas.

Na vertente de Expressões Artísticas, este aluno ficava um pouco inibido em momentos de expressão corporal e de imitação, no entanto, possuía algum sentido

rítmico e era capaz de colar e de desenhar o que era solicitado. Demonstrava, também, boas capacidades ao nível da criatividade na pintura.

O **aluno D, com 7 anos de idade**, era um aluno relativamente participativo, embora falasse extremamente baixo, o que demonstrava insegurança no que pretendia transmitir. Este aluno era atento e gostava de partilhar com os colegas os objetos que trazia consigo de casa. Era capaz de ler com alguma fluência, embora, ainda, apresentasse dificuldades na construção de frases e na ortografia de algumas palavras.

No domínio dos “Números e Operações”, o aluno conseguia resolver operações matemáticas, apesar de por vezes demonstrar dúvidas no processo. Na temática dos números racionais não negativos, constatou-se dificuldades na compreensão do conceito de fração, ocorrendo trocas entre o denominador e numerador. Ainda, neste sentido, mas no domínio da organização e tratamento de dados, o aluno demonstrava facilidade neste tópico, sendo capaz de construir gráficos de pontos e tabelas de contagem de frequência absoluta. Notou-se, também, alguma dificuldade na realização de atividades de correspondência.

No Estudo do Meio, o aluno D demonstrava compreensão sobre as temáticas abordadas, nomeadamente, os meios de transporte, as profissões e os meios de comunicação. Para além disso, constatava-se que apresentava curiosidade e interesse acerca do que o rodeava, relacionando facilmente os conceitos pretendidos.

No domínio das Expressões Artísticas, o aluno em questão demonstrou alguma timidez na realização de imitações de diferentes carizes, bem como na expressividade corporal necessária nestes momentos. Apesar disso, o aluno apresentava facilidade em sequências rítmicas, bem como na pintura e colagem.

O **aluno E, com 10 anos de idade**, possuía uma das medidas mais restritivas do nível socioeducativo, apresentando um défice mental severo. No entanto, tinha vindo a demonstrar-se um caso de sucesso nas mais variadas áreas curriculares. Este aluno possuía apoio de Educação Especial em alguns momentos da semana.

O aluno em questão era um pouco tímido quando se tornava o centro das atenções, recusando-se por vezes a participar. Trabalhava frequentemente com o apoio de colegas que se encontravam ao seu lado e era muito perfeccionista nos trabalhos que realizava. Apesar disso, apresentava boas capacidades de leitura e de expressão oral.

Ao nível dos “Números e Operações” este conseguia resolver operações matemáticas, embora ainda cometesse pequenos erros nas teias de cálculo. Na organização e tratamento de dados, o aluno E não apresentava dificuldades na

realização de tabelas de contagem, no entanto ainda tinha problemas na interpretação do que era solicitado.

Relativamente ao Estudo do Meio, constatava-se que o aluno dominava os temas explorados, relacionando corretamente os conteúdos e conceitos.

Nas Expressões Artísticas, o aluno demonstrava dificuldades em situações de dramatização e em momentos de entoação de lengalengas com diferentes expressividades. Não se demonstrava muito recetivo a explorar temáticas neste domínio. Nas atividades de pintura e desenho demonstrava facilidade e um grande sentido de estética.

**O aluno F, com 7 anos de idade,** era um dos que mais participava, principalmente em momentos de leitura ou em situações que implicassem ir ao quadro. Apesar disso, era um aluno muito distraído, que por vezes não escutava aquilo que era solicitado. Este aluno lia de forma relativamente fluente e correta e apresentava uma boa expressividade oral, utilizando uma linguagem adequada e coerente. No entanto, apresentava dificuldades na organização de textos, não colocando todas as partes solicitadas e não delimitando corretamente as frases.

Ao nível dos “Números e Operações”, este era capaz de resolver operações matemáticas de forma correta e de reconhecer os números racionais não negativos e respetivas quantidades. Este aluno era ainda capaz de organizar e tratar dados de diferentes índoles, embora apresentasse algumas dificuldades na construção do gráfico de pontos.

No que concerne aos tópicos explorados no Estudo do Meio, constatou-se que o aluno dominava temas como os meios de transporte e os meios de comunicação, sendo capaz de relacionar corretamente os conceitos, aplicando-os a novas situações.

Na vertente de Expressão Artística foi possível apurar que o aluno F tinha dificuldades em momentos de dramatização. No entanto, destacava-se pela positiva em situações nas quais era necessário expressar-se oralmente de acordo com determinada emoção ou ritmo. Apresentava também facilidade em atividades de pintura e desenho.

**O aluno G, com 9 anos de idade,** era um aluno bastante reservado e um pouco participativo. Este aluno tinha vindo recentemente de outro país, falando, por isso, inglês fluentemente. Apesar disso, o aluno já dominava a língua portuguesa com pequenas restrições que estavam a ser ultrapassadas com apoio nesta área. Deste modo, este aluno apresentava ainda algumas dificuldades de leitura e de escrita, mas ao nível

da oralidade era capaz de se expressar de forma adequada e com um vocabulário variado.

Ao nível da Matemática, este aluno possuía um bom domínio das operações matemáticas e dos números racionais não negativos, apesar do conceito de fração ainda se encontrar em aperfeiçoamento. No que concerne à organização e tratamento de dados, este aluno apenas demonstrava dificuldades na compreensão dos enunciados.

Na vertente do Estudo do Meio, o aluno compreendia e adquiria com facilidade os conhecimentos sobre os temas abordados, sendo capaz de relacionar corretamente os conceitos.

Na área de Expressão Artística constatou-se que o aluno era um pouco tímido nas atividades que implicavam imitação de seres ou objetos e na expressão de lengalengas com diferentes emoções. Ao nível da expressão plástica, o aluno recortava e colava com facilidade.

**O aluno H, com 8 anos de idade**, era o aluno mais calado e menos participativo da sala. Este aluno possuía apoio na área de português pois apresentava dificuldades de leitura e de escrita, especialmente, no que dizia respeito aos padrões ortográficos. Ao nível da oralidade foi possível perceber que o aluno conseguia organizar o seu discurso corretamente e de forma adequada à situação.

No que concerne ao domínio de “Números e Operações”, este aluno apresentava dificuldades na resolução de operações matemáticas. Apesar disso, compreendia o conceito de fração e as respetivas quantidades. Na organização e tratamento de dados constatou-se que o aluno era capaz de construir tabelas de contagem, bem como outros instrumentos de organização de dados, sendo também capaz de interpretar esses mesmos dados, depois de ter compreendido o que era pedido no enunciado.

Na área de Estudo do Meio, o aluno demonstrava domínio sobre temáticas como os meios de transporte, as profissões e os meios de comunicação, sendo capaz de compreender os conteúdos trabalhados.

Na área de Expressão Artística, o aluno demonstrava muita timidez na realização de tarefas de dramatização ou imitação, acabando, por vezes, por não as realizar. Foi possível perceber que este também apresentava dificuldade na construção e realização de pequenas coreografias.

Além disso, constatou-se que o aluno em questão apresentava dificuldades no diálogo com os seus colegas em trabalho de pequeno grupo, não expressando a sua opinião e dificultando a realização de algumas atividades.

O **aluno I, com 7 anos de idade**, era muito pouco participativo, apesar de intervir nos momentos em que apresentava dúvidas. Este aluno possuía apoio na área de português, pois apresentava dificuldades de leitura e de escrita, estando a consolidar aspetos relativos aos casos de leitura. Ao nível da oralidade apresentava um discurso claro e adequado às situações.

Na Matemática, este aluno era capaz de resolver operações matemáticas, embora ainda cometesse alguns erros durante o processo. Para além disso, este demonstrava compreender os aspetos relativos aos números racionais não negativos, compreendendo o conceito de fração e a representação de quantidades associadas às mesmas. No domínio da “Organização e tratamento de dados”, aferiu-se que o aluno I possuía muitas dificuldades na interpretação dos diferentes enunciados, o que dificultava o tratamento dos dados pelo mesmo.

No Estudo do Meio demonstrava curiosidade relativamente às temáticas trabalhadas, dominando os conteúdos e conceitos explorados, como por exemplo os tipos de meios de transporte e de meios de comunicação.

Na área de Expressão Artística constatou-se algumas dificuldades em tarefas de dramatização, na construção de coreografias e também na realização de sequências rítmicas. Este aluno era capaz de proceder a tarefas de pintura e desenho com facilidade, mas apresentava algumas dificuldades no recorte.

O **aluno J, com 7 anos de idade**, era um aluno bastante participativo. Este aluno possuía apoio de português, tendo em conta as suas dificuldades de leitura. Apesar disso, conseguia expressar-se oralmente de forma adequada e clara e lia com alguma fluência. Ao nível da escrita, ainda cometia alguns erros de ortografia e possuía dificuldades na construção e delimitação de frases, não colocando corretamente os sinais de pontuação. É importante mencionar que foi um dos alunos com apoio a português que mais evoluiu nesta vertente.

Na área da Matemática, este aluno era capaz de resolver operações matemáticas e de reconhecer os números racionais não negativos, bem como os conceitos subjacentes aos mesmos. Ao nível da organização e tratamento de dados este aluno demonstrou compreensão sobre a temática, embora ainda apresentasse algumas dificuldades na interpretação dos enunciados.

Ao nível de Estudo do Meio, este aluno demonstrava curiosidade e interesse sobre as temáticas abordadas, mais especificamente sobre os meios de transporte, as

profissões e os meios de comunicação. Este aluno era capaz de estabelecer relações entre os conceitos e de organizá-los de acordo com o solicitado.

Ao nível das Expressões Artísticas destacava-se pela positiva, sendo capaz de reproduzir pequenas sequências rítmicas e de proceder à imitação de pequenos objetos, seres e situações, sem qualquer inibição. Ao nível da Expressão Plástica constatou-se que este aluno era capaz de realizar tarefas de pintura e desenho com facilidade, apesar de apresentar dificuldades no recorte.

O **aluno K, com 7 anos de idade**, era um dos que mais participava nas atividades. Este aluno conseguia ler com alguma fluência e expressar-se oralmente com um discurso adequado e coerente. Apesar disto, apresentava dificuldades ao nível da construção de frases e da delimitação das mesmas através de sinais de pontuação.

Este aluno era capaz de resolver operações matemáticas e demonstrou compreender os números racionais não negativos, percebendo o conceito de fração e os aspetos subjacentes ao mesmo, bem como os conceitos associados à temática das horas. Na organização e tratamento de dados destacava-se pela positiva com uma boa capacidade de construção de tabelas de contagem, de gráficos de pontos e de gráficos de barras, bem como na interpretação dos dados.

No que diz respeito à área do Estudo do Meio, o aluno compreendia e adquiria com facilidade os conhecimentos sobre os temas abordados. Além disso, relacionava corretamente os conceitos, aplicando-os a novas situações.

Na área das Expressões Artísticas, o aluno K demonstrou alguma timidez em momentos de dramatização, bem como em situações que implicavam a exposição perante os colegas. Notou-se, ainda, algum sentido estético e criatividade, sendo capaz de se exprimir facilmente através do desenho e da pintura.

O **aluno L, com 8 anos de idade**, era um aluno que participava frequentemente, apesar de demonstrar muita insegurança naquilo que referia, alterando a sua opinião com frequência. É importante realçar que este aluno era um dos mais distraídos da sala, não sendo capaz de seguir as instruções fornecidas da primeira vez que eram referidas. Este aluno era capaz de ler com alguma fluência e de se exprimir oralmente com clareza. Apesar disso, tinha dificuldades na organização de um texto, não colocando os sinais de pontuação corretamente e não estabelecendo conexão entre as frases.

No domínio dos “Números e Operações”, foi possível compreender que este aluno ainda cometia alguns erros na resolução de operações matemáticas, principalmente nas teias de cálculo e demonstrou dificuldades na compreensão do

conceito de fração, trocando o numerador e o denominador. Para além disto, notou-se alguma facilidade na resolução de exercícios no domínio da “Organização e Tratamento de dados”. Salienta-se, ainda, que este aluno possuía boas capacidades ao nível do cálculo mental.

No Estudo do Meio, o aluno L dominava as temáticas exploradas, como é o caso dos meios de transporte e dos meios de comunicação, conseguindo relacionar os diferentes conceitos inerentes aos diversos conteúdos. Este aluno demonstrava um particular interesse e curiosidade por esta área.

Na área de Expressões Artísticas, constatou-se que o aluno em questão possuía grandes dificuldades na coordenação motora, principalmente em momentos que envolvessem a exploração de sequências rítmicas. Apesar disso, não se inibia na dramatização de diferentes ações e era capaz de pintar, desenhar e colar com facilidade.

O **aluno M, com 9 anos de idade**, era um aluno participativo, mas que por vezes não sabia respeitar a vez dos colegas para falar. Este aluno possuía apoio de português pois apresentava dificuldades na leitura e na escrita, tendo sido diagnosticado naquele ano letivo com dislexia. Apesar disso, ao nível da oralidade, conseguia expressar-se de forma coerente.

Ao contrário das dificuldades na área de português, ao nível da Matemática este aluno destacava-se pela positiva, pois possuía muita facilidade neste domínio. O aluno M dominava a resolução de operações matemáticas, bem como demonstrava compreender os números racionais não negativos com enorme facilidade. Esta caracterização mantinha-se no domínio da organização e tratamento de dados, visto que também apresentava facilidade neste campo, apesar de, por vezes, demonstrar alguma dificuldade na interpretação dos enunciados.

Na área de Estudo do Meio, o aluno demonstrava compreensão das temáticas exploradas, como é o caso dos meios de comunicação, as profissões e os meios de transporte, conseguindo compreender e relacionar os conteúdos necessários.

Na área de Expressão Artística, o aluno demonstrava ser capaz de dramatizar e imitar corretamente pequenas ações, objetos e seres, sem grandes inibições. Para além disso, conseguia pintar e desenhar de acordo com o que era solicitado.

O **aluno N, com 10 anos de idade**, era relativamente participativo, embora as suas participações, por vezes, não ocorressem nos momentos mais oportunos. Este aluno relacionava-se bem com os seus colegas, no entanto era um aluno irreverente, que não lidava bem com figuras que lhe pudessem representar alguma autoridade.

Este aluno possuía uma boa oralidade e conseguia ler com alguma fluência. Na escrita ainda apresentava alguns problemas de ortografia, bem como possuía algumas dificuldades na construção de texto.

No domínio da Matemática, demonstrava alguma facilidade, visto que era capaz de resolver os exercícios solicitados rapidamente e corretamente. Este era capaz de realizar operações matemáticas e de reconhecer os números racionais não negativos, dominando os aspetos subjacentes aos mesmos. Na “Organização e tratamento de dados” demonstrou facilidade na construção de tabelas de frequência absoluta, bem como de gráficos de barras.

Na área de Estudo do Meio, o aluno N demonstrava interesse pelas temáticas exploradas, conseguindo estabelecer relações entre as mesmas e compreendendo os conteúdos e conceitos trabalhados com relativa facilidade.

Nas Expressões Artísticas, este aluno era capaz de dramatizar pequenas situações e ações, bem como era capaz de imitar objetos e seres. Apesar disto, não deixava de demonstrar alguma timidez em momentos de apresentação perante o restante grupo. Este aluno necessitava de aperfeiçoar um pouco a reprodução de sequências rítmicas.

**O aluno O, com 7 anos de idade,** era um dos que menos participava na aula. Este aluno possuía apoio de português, tendo em conta as suas dificuldades na leitura e na ortografia, mais particularmente no caso de padrões ortográficos. Ao nível da oralidade, demonstrava muita timidez, falando muito baixo e recusando-se, por vezes, a responder.

Ao nível da Matemática, era capaz de realizar operações matemáticas, embora, por vezes, ainda sentisse algumas dificuldades nas teias de cálculo e na utilização dos números racionais não negativos. No que dizia respeito à organização e tratamento de dados, o aluno demonstrava compreender os aspetos básicos da temática.

Ao nível do Estudo do Meio, este aluno compreendia os conteúdos que eram explorados, nomeadamente, os meios de transporte, as profissões e os meios de comunicação.

Na área das expressões artísticas, constatou-se que a timidez deste aluno afetava negativamente nas atividades de expressão dramática, pois nem sempre era capaz de realizar as imitações solicitadas. Apesar disso, apresentava algum sentido rítmico e era capaz de desenhar e de pintar, de acordo com as instruções fornecidas.

## **Capítulo VI – Concepções e representações das crianças e educadores/professores sobre a Cidadania e o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio**

### **6.1. Caracterização dos participantes no estudo**

Atendendo aos objetivos já enunciados e de forma a obter informações mais detalhadas acerca da temática em questão, optámos por organizar os dados recolhidos em três grupos, de acordo com o público-alvo a que aplicámos os nossos instrumentos de investigação: a educadora e professora cooperantes dos Estágios Pedagógicos I e II, o grupo de profissionais de educação de ambas as escolas onde se realizou estes mesmos estágios e, por fim, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, foram realizadas duas entrevistas (cf. anexo V) a ambas as orientadoras cooperantes, tendo como objetivos, a saber: compreender como é que concebem as áreas de Cidadania e de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e quais as representações que têm das suas práticas nestes domínios, averiguando se consideram que estas áreas/ podem ser trabalhadas integradamente, e, se sim, como o fazem, que conteúdos utilizam, que objetivos valorizam.

Neste contexto, aplicou-se, também, inquéritos por questionário (cf. anexo VI) aos restantes educadores de infância (9) e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (15) que exerciam funções nas escolas onde ocorreram os estágios pedagógicos em questão, tendo os mesmos objetivos que as entrevistas. A taxa de retorno dos questionários não foi reduzida, tendo participado na investigação uma amostra de 19 profissionais de educação, sendo 9 dos inquiridos educadores de infância e os restantes 10 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao género, todos os profissionais da educação eram do sexo feminino, à exceção de um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, daí que a amostra em questão seja quase na sua totalidade do género feminino.

Relativamente aos anos de experiência profissional, constata-se que os educadores de infância inquiridos têm uma variação entre os 7 e os 37 anos de serviço, sendo que apenas 2 desses educadores possuem menos de 20 anos de experiência. Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por sua vez, apresentam uma menor variação, que se situa entre os 11 e os 30 anos de experiência profissional.

Para além dos intervenientes mencionados até agora, interrogou-se os alunos envolvidos no Estágio Pedagógico II do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando que

as crianças da Educação Pré-Escolar do Estágio Pedagógico I apenas possuíam três anos de idade, pelo que ainda não conseguiam apresentar uma opinião formada a este respeito. Desta forma, recorreu-se à realização de um inquérito por questionário (cf. anexo VII), com o objetivo de compreender se os alunos perspetivavam de forma integrada o Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania.

Os questionários dos alunos em questão foram realizados em dois momentos distintos, no início e no final do estágio, com o intuito de perceber qual o impacto da nossa intervenção educativa junto dos mesmos.

Considerando o sistema de categorias que definimos anteriormente e a estrutura da nossa investigação, apresentamos, de seguida, a análise dos resultados obtidos, de acordo com os três grupos já mencionados. Para facilitar a análise dos dados foram atribuídas a cada educador e professor uma letra e um número, neste caso a letra E que corresponde aos educadores e a letra P que identifica os professores.

## **6.2. Apresentação de resultados**

### **6.2.1. Educadora e professora cooperantes**

#### **6.2.1.1. Finalidades da Educação para a Cidadania**

Ao analisarmos a primeira dimensão das entrevistas, percebemos que ambas as inquiridas concebem a cidadania como um processo desenvolvimental que contribui para a formação de futuros cidadãos. Para estas profissionais a Cidadania deve preparar as(os) crianças/alunos para intervir na sociedade, sendo que a educadora de infância refere que a “cidadania é uma atitude, uma prática de processo participado, individual ou coletivo, é estar em sociedade” e a professora menciona que se trata da “arte de formar o cidadão”, acrescentando que “é fundamental para nós podermos ter adultos no futuro que saibam ser, estar e fazer”.

Ambas as profissionais afirmam que a Cidadania é um dos focos da sua prática pedagógica, justificando-o, no caso da educadora, pela importância que esta área apresenta nas relações interpessoais das crianças desta faixa etária, “o saber estar em grupo começa no pré-escolar, só depois a criança aprende a estar em sociedade e em família”, e no caso da professora por fazer parte do seu papel enquanto docente, “se não fosse para isso agente não acordava todos os dias, é para formar mais e melhor”.

Quando questionadas acerca das competências que pretendem desenvolver nos seus alunos, a professora apontou aspetos relacionados com as regras de convivência

social e a resolução de problemas, enquanto a educadora de infância referiu de forma mais generalizada algumas das principais dimensões que incorporam a Educação para a Cidadania, como por exemplo a Educação Ambiental e a Educação Rodoviária.

#### 6.2.1.2. Função dos alunos e educadores/professores no processo de aprendizagem da Educação para a Cidadania

Relativamente ao papel do aluno no processo de ensino aprendizagem, podemos aferir que as profissionais de educação apresentam perspetivas diferentes. Isto porque enquanto a educadora nos remete para um carácter mais passivo das crianças, a professora realça a importância de estas participarem ativamente na sua aprendizagem. Do ponto de vista da educadora, na Educação Pré-Escolar a aprendizagem desenvolve-se, em parte, pela repetição, os educadores abordam os conteúdos e “nestas idades as crianças não têm como questionar”. Do ponto de vista da professora, recai no aluno a tarefa de ser capaz de problematizar, de colocar-se na posição dos outros, tendo os professores de “fazê-lo perceber que ele vai intervir no mundo e, portanto, tudo o que está à sua volta, também irá ser, um dia da sua responsabilidade”. A professora afirma “acho que é muito importante que ele seja ativo na sua aprendizagem”.

No nosso entender, as posições destas profissionais estão diretamente relacionadas com as faixas etárias com que trabalham, sendo que as crianças da Educação Pré-Escolar necessitam de uma maior orientação por parte do educador, comparativamente com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que já são capazes de ser críticos relativamente ao que os rodeia.

No que concerne ao papel do educador e professor também observamos diferenças entre as posições que as profissionais de educação apresentam. Enquanto que a professora se coloca numa posição de orientadora dos seus alunos, “o nosso papel será ajudá-los a construir o futuro adulto que serão, este é o nosso papel, orientar, ajudar, fazê-los crescer”, a educadora perspetiva-se como um exemplo a seguir no processo de ensino-aprendizagem, mencionando que, na Educação Pré-Escolar, “o educador funciona como o exemplo, o primeiro exemplo, porque o que eles veem querem repetir e o educador tem esse papel.”

#### 6.2.1.3. Estratégias de ensino-aprendizagem da Cidadania

Relativamente à forma como as cooperantes abordam a Educação para a Cidadania na sua prática, aferimos que ambas as cooperantes parecem privilegiar a relação interpessoal das crianças com os outros.

No caso da educadora, esta realça a importância de desenvolver competências ao nível do preconceito, englobando aspetos como a igualdade de género e de oportunidades e o respeito pelo outro. Para esta cooperante é através do exemplo que as crianças se vão construindo enquanto cidadãos, “não por terem sido muito trabalhados nisso, mas pelo exemplo, por os outros serem integrados, tornando-os a eles bons cidadãos”. A educadora de infância também refere ter em conta na sua ação educativa temáticas como: a reciclagem, o respeito pela natureza e pelos animais, implementando-as através de pequenas atividades com materiais recicláveis e com a presença de um animal de estimação na sala de aula, se possível.

A cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico menciona que na sua prática privilegia momentos em que os alunos têm de resolver problemas, sejam eles de cariz pessoal ou social. A docente afirma procurar que os seus alunos respondam a questões como: “Como é que podemos resolver?; Qual é o meu papel na resolução deste problema?; Como é que posso melhorar o sofrimento do outro?”.

Estas formas de pensar levam-nos a concluir que as cooperantes procuram utilizar estratégias de exploração reconstrutiva, para que sejam os alunos a construir o seu próprio conhecimento em relação às temáticas que abordam.

#### 6.2.1.4. Abordagem curricular

No que concerne à abordagem curricular que as profissionais da educação inquiridas atribuem à Educação para a Cidadania, ambas afirmam articular a mesma com as outras áreas do currículo, fazendo uso da transversalidade que caracteriza a área em questão. Constatou-se assim uma concordância de opinião entre as docentes, sendo que as duas dizem ser possível trabalhar esta área disciplinarmente, mas que consideram mais vantajoso fazê-lo de forma integrada. A educadora justifica a sua opinião dizendo que para ela “está tudo interligado”, não fazendo sentido trabalhá-la separadamente. A professora, por sua vez, diz-nos que se torna mais benéfico para os alunos porque “nós não ficamos presos a um momento, pode-se trabalhar quando as coisas surgem ou quando os temas vêm ao de cima” e não apenas quando o professor assim o decide.

Na opinião da professora não existem áreas através das quais é mais fácil desenvolver a cidadania, “trabalhamos em qualquer uma delas”. No caso da educadora de infância, encontramos uma preferência relativamente às restantes áreas, apontando as áreas da Linguagem Oral e da Expressão Artística, como sendo aquelas que mais facilmente permitem uma articulação.

#### 6.2.1.5. Articulação com o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio

Quando questionadas acerca da articulação entre a Educação para a Cidadania e o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio houve concordância entre as profissionais de educação ao afirmarem que estas últimas áreas contribuem para o desenvolvimento da Cidadania.

A educadora refere que o Conhecimento do Mundo pode ser encarado como “o alargar da cidadania”, que se começa a construir na sala de aula e que se expande para os outros e para o mundo. Esta profissional destaca no seu discurso o respeito pela multiculturalidade, referindo que a cidadania “é sabermos estar em qualquer parte do mundo”. Quando lhe foi solicitado que referisse exemplos de atividades nas quais tivesse realizado articulação entre as áreas em questão, a educadora manteve um discurso direcionado para a cultura, dizendo que já tinha realizado atividades com as suas crianças acerca de, por exemplo, os reis magos, as diferenças entre as casas de diversos locais no mundo e mencionando que o fez “precisamente para respeitarem e para terem conhecimento da multiculturalidade, de outras formas de vida”.

Neste caso em particular, percebemos que a resposta da educadora recai, essencialmente, nos conteúdos que as duas áreas possuem em comum, não salientando as atitudes e valores como aspetos que interligam estas duas áreas.

A professora referiu que os primeiros dois blocos do Estudo do Meio são os que mais auxiliam no desenvolvimento da cidadania, visto que exploram conteúdos relacionados com o eu e o conhecimento de si próprio. Também salientou que os conteúdos dedicados à história podem contribuir neste sentido, pois “aprendemos um bocadinho com os erros do nosso passado”.

Novamente, constatamos que, tal como a educadora, a professora também reconhece a articulação entre as áreas de Estudo do Meio e da Cidadania através dos conteúdos que podem ser explorados em interligação. As conceções destas profissionais estão, em parte, de acordo com o que mencionamos no nosso enquadramento teórico, visto que ficou claro que ambas as áreas possuem conteúdos passíveis de serem integrados, bem como vão ao encontro do conceito de cidadania enquanto dimensão que deve ser adaptada à sociedade. No entanto, há que referir que estas profissionais deixam um pouco de parte as atitudes e valores que, também, são pontos de convergência fundamentais entre as áreas em questão.

Neste sentido, com as opiniões de ambas as profissionais percebemos que estas têm conhecimento da relação que pode existir entre as áreas de Conhecimento do

Mundo/Estudo do Meio e a Cidadania, bem como compreendemos que, parecem, usufruir de forma intencional da interligação existente, tendo em contas as atividades que dizem realizar.

## **6.2.2. Educadores e professores das escolas dos Estágios Pedagógicos I e II**

### **6.2.2.1. Finalidades da Educação para a Cidadania e do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio**

Com os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário foi possível construir os quadros 1 e 2 (cf. anexo VI - C), que espelham a opinião dos educadores e professores relativamente às finalidades da Cidadania e do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio. Através dos mesmos, podemos concluir que os docentes atribuem a estas áreas um carácter tanto desenvolvimental como de instrução.

Na verdade, estas duas componentes não se excluem mutuamente, no entanto o que não pode ocorrer é a restrição do processo educativo à componente de instrução, principalmente em áreas como a Educação para a Cidadania. Isto porque, “além da moralidade e dos códigos de conduta (...) 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” (Barbosa, 2006, p. 82).

Particularizando esta conclusão, no caso da Educação para a Cidadania, todos os inquiridos a concebem como um processo ou meio que contribui para o desenvolvimento da criança ao nível socio-afetivo, moral, de valores e do crescimento da mesma enquanto pessoa, bem como consideram que este processo permite a transmissão de regras, direitos e deveres.

No caso do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, entendemos que os educadores e professores concebem esta área como meio para desenvolver as crianças ao nível social e cultural, ao mesmo tempo em que possibilitam que se conheçam melhor e que adquiram, progressivamente, competências críticas para com o que as rodeia. Do ponto de vista instrutivo, todos os inquiridos consideraram que estas áreas permitem a transmissão de conhecimentos acerca do meio e do mundo.

As opiniões dos educadores/professores relativamente às finalidades das áreas em questão colocam-nos numa posição em que é possível estabelecer relações diretas entre as mesmas, visto que ao concordarem com o facto da área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio desenvolver competências ao nível social e cultural, que permitem às crianças compreender a sociedade em que se inserem, os docentes estão a

estabelecer uma relação direta com aquelas que são as finalidades da Educação para a Cidadania na sua generalidade, nomeadamente, possibilitar a aquisição de competências que permitem uma integração responsável e com gosto das crianças na sociedade e contribuir para que desenvolvam uma consciência moral progressivamente autónoma e crítica, sendo o respeito um dos alicerces da mesma.

#### 6.2.2.2. Função dos educadores/professores e alunos no processo de aprendizagem da Educação para a Cidadania

No que respeita à dimensão que incorpora a função dos educadores/professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, os dados obtidos (cf. quadros 3 e 4, anexo VI - C) sugerem que os profissionais de educação consideram importante uma ação colaborativa, tanto com os colegas de profissão como com os familiares dos seus educandos, bem como, concordam com uma ação mediada/orientada por eles mesmos. Esta posição dos professores está de acordo com o que nos é dito por Perrenoud (2002, p. 141), ao afirmar que “é o aluno que aprende: o professor pode apenas ajudá-lo nisso”, isto é a aquisição de novos conhecimentos não se trata de memorização, mas sim de uma construção mental complexa. De acordo com esta perspetiva, o professor ocupa um papel de intermediário entre os alunos e o conhecimento, orientando os mesmos no processo de construção das suas próprias aprendizagens.

No entanto, há que ter em conta que 9 dos inquiridos afirmaram que as temáticas devem ser abordadas mesmo que não sejam relevantes para os alunos, o que demonstra algum protagonismo na função do educador/professor na escolha dos conteúdos a trabalhar.

Neste contexto, e no que concerne à opinião destes profissionais quanto ao papel dos alunos neste processo, as opiniões variam consideravelmente, o que coloca a posição do aluno enquanto ativo e passivo. Isto porque existem inquiridos (9) que concordam com o facto de os alunos na Educação para a Cidadania terem de seguir as regras que lhes são impostas, colocando-os numa posição passiva, bem como alguns dos docentes (12) concordam que este processo deva recair numa alteração de modos de ser e de estar sabendo argumentar o porquê daquela mudança, o que nos remete para uma função ativa na aprendizagem por parte do aluno.

Para além disso, os docentes inquiridos afirmam, na sua totalidade, que o papel do aluno é reconhecer as suas responsabilidades enquanto cidadão. Por outras palavras, cabe ao mesmo compreender o seu papel enquanto agente dinâmico e ativo nas transformações da realidade que os cerca.

#### 6.2.2.3. Avaliação da Educação para a Cidadania

No que concerne ao tipo de avaliação que a Educação para a Cidadania deve possuir (cf. quadro 6, anexo VI - C), nota-se uma clara posição dos educadores/professores ao concordarem que deve tratar-se de uma avaliação contínua, isto é formativa, e que promova o desenvolvimento gradual do aluno como pessoa e cidadão. Ao mesmo tempo, 6 dos inquiridos também concordam com uma avaliação sumativa e 9 discordam com a mesma.

Entende-se a escolha dos docentes como fruto das características da avaliação da área disciplinar em questão, que deve “integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno e aluna através de evidências” (Monteiro *et al.*, 2018, p. 9).

#### 6.2.2.4. Estratégias de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania

Quanto à dimensão das estratégias de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania, foi-nos possível concluir que os inquiridos apoiam estratégias essencialmente de exploração reconstrutiva (cf. quadro 7, anexo VI - C), tendo apenas um docente concordado com o exemplo informativo-instrutivo. Esta situação é corroborada pela lista de atividades identificadas pelos profissionais de educação, apresentada no quadro 8 (cf. anexo VI - C), através da qual podemos observar uma predominância de atividades que implicam a exploração e construção de conclusões por parte do aluno, como por exemplo, os debates, os jogos didáticos e os diálogos.

#### 6.2.2.5. Abordagem curricular

Relativamente à dimensão abordagem curricular, todos os educadores e professores, à exceção de um que demonstrou não ter opinião em relação ao tema, referiram trabalhar de forma disciplinar e interdisciplinar a Educação para a Cidadania. Para além disso, também mencionaram trabalhar de forma integrada, à exceção de um docente, e dois docentes que afirmam trabalhá-la separadamente das restantes áreas curriculares (cf. quadro 5, anexo VI - C).

Neste contexto, ao serem questionados acerca das áreas que consideravam ser mais propícias para a articulação com a Educação para a Cidadania (cf. quadro 12, anexo VI - C), 2 dos inquiridos identificaram todas as áreas como passíveis de articulação, enquanto os restantes variaram o seu conjunto de respostas, sendo a área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, comum a todas elas. Isto comprova o carácter integrador da Cidadania, ao mesmo tempo em que reforça aquilo que temos

vindo a defender ao longo deste trabalho e que consiste no facto da área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio ser uma das dimensões que contribui consideravelmente para o desenvolvimento de competências de cidadania.

#### 6.2.2.6. Articulação do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Cidadania

No que diz respeito à dimensão da articulação entre as áreas em questão, 18 inquiridos consideraram o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio como importante para o desenvolvimento da Cidadania na(o) criança/aluno (cf. quadro 13, anexo VI – C), bem como responderam afirmativamente, quando interrogados da existência ou não de conteúdos e objetivos da área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio que contribuem para a Educação para a Cidadania (cf. quadro 15, anexo VI – C).

Nesta ordem de ideias, foi pedido nos questionários aos educadores e professores que referissem exemplos tanto de conteúdos como de objetivos que ambas as áreas teriam em comum. Em resposta ao solicitado surgiu uma lista de conteúdos e objetivos que estão organizados nos quadros 16 e 17 (cf. anexo VI – C). De entre os conteúdos, destaca-se as temáticas relacionadas com o meio ambiente, a saúde e segurança e as regras de convivência social/direitos e deveres. No domínio dos objetivos, foram salientados aspetos relacionados com a preservação do ambiente, com a alimentação saudável, com a dinâmica inter-relacional entre indivíduos e, também, o respeito por outras culturas.

Neste sentido, os profissionais de educação identificaram as principais razões que, na opinião dos mesmos, possibilitam a articulação entre as áreas em análise e que se encontram representadas no quadro 14 (cf. anexo IV – C). Através do mesmo, percebemos que os educadores e professores consideram que é possível articular estas áreas devido a quatro razões principais, os conteúdos (12 inquiridos) e objetivos similares (4), a transversalidade característica de ambas as áreas curriculares (5) e a estrutura semelhante de progressão do conhecimento em que ambas se encontram organizadas (2).

Para além disso, todos os profissionais de educação, à exceção de um que não respondeu a esta questão, afirmaram realizar atividades na sua prática pedagógica que articulam estas duas áreas (cf. quadro 18, anexo VI – C). Ao conferirem exemplos de algumas atividades, os docentes justificaram as suas respostas, dizendo que ao trabalharem determinados conteúdos estão forçosamente a desenvolver competências ao nível da cidadania, demonstrando possuir a noção da existência de uma relação

recíproca entre as áreas. Dois dos inquiridos (P1 e P9) referiram mesmo que estas áreas se “completam”.

Nesta linha de pensamento, importa realçar as opiniões fornecidas por alguns dos inquiridos, visto que demonstram compreensão sobre a ligação existente entre as áreas em análise. Desta forma, foi mencionado que a “tomada de consciência e aquisição de conhecimentos do meio em que a criança se insere contribui para a melhoria dos modos de ser e de estar em sociedade” (E4) e que a área de Estudo do Meio “é uma área favorável ao diálogo, à troca de ideias e experiências, onde o ambiente e as temáticas são propícios ao debate” (P10).

Referindo agora alguns exemplos das atividades apresentadas pelos educadores e professores (cf. quadro 19, anexo VI – C): o P8 referiu que “ao lecionar o conteúdo das minorias étnicas em Estudo do Meio, os alunos debatem os direitos e deveres dessas comunidades, mas também a forma como os que as recebem devem agir, o que é cidadania”; o P5 mencionou que “quando trabalhamos determinados conteúdos e os alunos envolvem-se a fazer trabalhos de grupo, temos que os orientar no sentido de respeitar a opinião dos outros”, e acrescentou também que ao trabalhar a temática do habitat dos animais, podem e devem “alertar e sensibilizar os alunos para a destruição massiva e como contribuir para encontrar alternativas”; a E3 diz-nos que ao ensinarmos às crianças a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, a preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, “estamos a educá-las para a cidadania”.

Com base no que foi apresentado até aqui, podemos aferir que os inquiridos possuem a noção de que existe uma relação intrínseca entre as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania e, através dos exemplos que nos conferiram das atividades que dizem realizar na sua prática pedagógica, que têm noção dos contributos que uma área confere à outra.

### **6.2.3. Alunos do Estágio Pedagógico II**

Através dos inquéritos por questionário (cf. anexo VII – A) entregues à turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi possível chegar a algumas conclusões relativamente à perspectiva que estes alunos apresentam acerca das áreas de Cidadania e de Estudo do Meio.

Começando pelas preferências disciplinares que estas crianças apresentam (cf. quadro 1 e 4, anexo VII - B), percebemos que os seus gostos abrangem um pouco todas as áreas de conteúdo, destacando-se as disciplinas de Matemática e Português, como

sendo as mais selecionadas pelos alunos. Estas opiniões mantiveram-se constantes nos primeiros e nos segundos questionários aplicados.

Quando questionados relativamente aos conteúdos que preferem abordar em Estudo do Meio, percebemos que as respostas dos alunos, no primeiro questionário (cf. quadro 3, anexo VII – B), têm uma grande incidência nos meios de transporte (8 alunos) e nos meios de comunicação (9 alunos). Sendo que no segundo (cf. quadro 5, anexo VII – B), as opiniões já são um pouco mais diversificadas surgindo, também, as temáticas dos animais (6 alunos) e das plantas (5 alunos).

No que diz respeito à Educação para a Cidadania foi possível constatar durante a aplicação do primeiro questionário, que os alunos apresentaram alguma dificuldade em identificar os conteúdos que preferiam abordar nesta área. Na nossa opinião, isto ocorreu por não estarem familiarizados com o termo de Cidadania utilizado. Entende-se este aspeto por considerar-se que os alunos não tinham a completa noção de que existia uma área disciplinar dedicada a esta temática, pois, apesar de ser explorada pela professora cooperante, as suas características de transversalidade não contribuíram para que se tornasse numa área tão delimitada e definida como as restantes disciplinas, aos olhos destes alunos.

Neste sentido, percebemos através das respostas conferidas que estes alunos restringiam, quase na sua totalidade, a sua conceção de Cidadania aos momentos dedicados à discussão de problemas e resolução de conflitos que surgiam no seu quotidiano escolar. Desta forma, referiam como aspetos que gostavam mais de trabalhar em Cidadania (cf. quadro 3, anexo VII – B), “resolver os problemas aqui na sala porque é importante não voltarem a discutir” (aluno G); “gosto de resolver os problemas da turma, porque eu gosto de ajudar toda a gente e gosto que os outros também gostem de ajudar” (aluno C); entre outros exemplos. Estas respostas refletem o facto de ser recorrente, por parte de alguns profissionais da educação, utilizar o tempo de cidadania para a resolução de conflitos, esquecendo as outras dimensões que a Educação para a Cidadania contempla.

No segundo conjunto de questionários aplicados (cf. quadro 6, anexo VII – B), já constatamos uma diferença no que diz respeito às respostas dos alunos, visto que começaram a associar à Educação para a Cidadania outras temáticas, tais como dialogar acerca dos cuidados a ter com os animais, o conhecimento de si próprio e dos outros, a sua segurança, entre outros aspetos.

Através das respostas dos alunos podemos constatar uma articulação entre a área de Estudo do Meio e de Cidadania, que embora não seja premeditada, acaba por surgir nas afirmações realizadas. Entendemos que os alunos, por vezes, associam ao Estudo do Meio temáticas diretamente ligadas com a Educação para a Cidadania. Alguns destes exemplos são as temáticas que estes indicaram como sendo os conteúdos que gostavam mais de trabalhar em Estudo do Meio: a resolução de problemas/dilemas – “gosto de resolver os problemas que a professora nos dá” (aluno L); a saúde – gosto de falar sobre a minha saúde” (aluno I); e a segurança – “trabalhar os sinais de perigo da praia” (aluno A). Estes temas fazem parte da estrutura de conteúdos do Estudo do Meio, no entanto também contribuem para que os alunos se desenvolvam enquanto cidadãos responsáveis.

Para além disso, encontramos sinais de articulação na situação contrária, isto é, conteúdos que os alunos associam a Cidadania mas que também estão relacionados com o Estudo do Meio, por exemplo: os comportamentos em diferentes locais - “gosto de falar sobre a rua, como é que a gente se deve comportar na rua, nos sítios” (aluno A); as regras de segurança na praia - “trabalhar os cuidados na praia” (aluno L); e os animais - “cuidados a ter com os animais em perigo” (aluno O). Em alguns casos, quando os alunos mencionam temáticas como os animais ou as plantas averiguamos que se referem aos temas no sentido de cuidar e de preservar os mesmos, o que permite desenvolver conteúdos a ambos os níveis do Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania.

Constatamos, assim, que os alunos estabelecem uma articulação de conteúdos entre as áreas em questão, o que vai ao encontro do que temos afirmado até aqui, bem como enfatiza as potencialidades desta integração, visto que através dos conteúdos de uma área torna-se possível atingir objetivos da outra.

## **Capítulo VII - Refletir sobre a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Depois de uma primeira fase de familiarização com o contexto em que nos inserimos e com a dinâmica de trabalho ali aplicada, realizámos os nossos momentos de intervenção pedagógica quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É nestes momentos que se foca agora este relatório, sendo que este capítulo é dedicado à descrição, análise e reflexão das atividades concretizadas ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II.

Tendo em consideração o limite de páginas imposto para este relatório de estágio, do conjunto de práticas educativas desenvolvidas em ambos os contextos foram escolhidas duas atividades em contexto de Educação Pré-Escolar e duas atividades em contexto do 1.º CEB. Cada uma engloba um conjunto de momentos e tarefas que, sob o nosso ponto de vista, foram mais significativos e representativos do trabalho desenvolvido no âmbito da temática deste trabalho.

Importa denotar que apesar da temática deste relatório incidir nas áreas de Formação Pessoal e Social e de Cidadania, bem como de Conhecimento do Mundo e de Estudo do Meio, a nossa prática não se centrou apenas nestas áreas de conteúdo. Antes pelo contrário, ao longo das intervenções realizadas procurou-se articular e integrar todas as áreas do saber, desenvolvendo competências em todos estes níveis.

Neste contexto, será feita de seguida uma descrição mais detalhada das experiências e atividades que foram realizadas no âmbito de cada um dos estágios pedagógicos.

### **7.1. Educação Pré-Escolar**

Durante o Estágio Pedagógico I foram planificadas e implementadas várias atividades curriculares, que tiveram em conta as áreas, os domínios e os subdomínios de conteúdo expressos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A prática pedagógica relativa ao contexto de Educação Pré-Escolar foi desenvolvida ao longo de seis intervenções, três delas individuais e as outras três em conjunto com o nosso par pedagógico. Estas intervenções ocorriam às segundas, terças e quartas, durante três dias, com a exceção de duas que se prolongaram por sete e cinco dias, denominadas por semanas intensivas. Nestas intervenções foram exploradas

diferentes competências e conteúdos, organizados de acordo com as seis temáticas principais expressas no quadro que se segue.

**Quadro 3** - Calendarização das intervenções realizadas no Estágio Pedagógico I.

<b>Estagiária(s)</b>	<b>Datas</b>	<b>Tema(s) Gerais</b>
Acompanhada	15, 16 e 17 de outubro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentação</li> </ul>
Individualmente	29, 30 e 31 de outubro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Celebração do <i>Halloween</i> (Dia das Bruxas)</li> </ul>
Individualmente	19, 20, 21, 22, 23, 26, 27 e 28 de novembro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meios de Comunicação</li> <li>• Meios de Transporte               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Segurança Rodoviária</li> </ul> </li> </ul>
Acompanhada	3, 4, 5 de dezembro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natal</li> </ul>
Acompanhada	10, 11 e 12 de dezembro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natal</li> </ul>
Individualmente	14, 15, 16, 17 e 18 de janeiro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Sentidos</li> </ul>

As atividades desenvolvidas no âmbito destas temáticas foram organizadas num quadro síntese que se encontra no anexo VIII, devido às suas dimensões. De notar que neste quadro não estão contempladas as atividades de acolhimento e de trabalho autónomo realizado pelas crianças nas diferentes áreas da sala de atividades e que a escolha dos temas trabalhados teve por base as indicações da educadora cooperante.

As intervenções descritas no quadro foram todas organizadas e devidamente fundamentadas em sequências didáticas alvo de avaliação e reflexão. Ao observarmos o quadro, compreendemos que no decorrer das seis intervenções desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, conseguimos concretizar um total de 38 atividades que envolveram o desenvolvimento de competências de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social de forma integrada, de acordo com o estudo desenvolvido neste relatório de estágio.

Para além disso, através deste quadro percebemos que, ao longo do nosso percurso, desenvolvemos atividades em todas as áreas de conteúdo, mais do que uma vez e de forma diversificada.

A primeira intervenção centrou-se na temática da Alimentação, em consequência do dia Mundial da Alimentação, que se celebra no dia 16 de outubro. Esta temática está diretamente relacionada com a importância das crianças saberem cuidar de si, responsabilizando-se com o seu bem-estar, ao mesmo tempo em que adquirem hábitos

de vida saudável. A importância desta abordagem recai no facto de que é nos primeiros anos de vida que se experienciam sabores e alimentos novos, sendo esta uma fase decisiva no desenvolvimento de hábitos alimentares com repercussões no presente e no futuro dos indivíduos (Campos, 2017). Além disso, com a exploração deste tema, demos continuidade a um dos projetos da escola, “*Saúde à Mesa*”, que consiste em melhorar/trabalhar os comportamentos e hábitos alimentares com as crianças desde cedo.

A segunda intervenção teve como tema, de uma forma geral, o *Halloween*, em consequência da celebração realizada no dia 31 de outubro. A importância da abordagem desta temática recai no facto do “currículo não poder ser assumido à margem das realidades que o justificam e dão sentido, uma vez que é um objeto social e histórico” (Santos, 2014, p. 21), sendo essencial que as crianças reconheçam ocasiões importantes da vida pessoal e da comunidade. Além disso, através da celebração de festividades e datas comemorativas estamos a conferir às crianças laços de pertença cultural e social (Delgado, s.d., citado por Santos, 2014).

A terceira intervenção teve como tema os Meios de Comunicação, em consequência do “Dia da Televisão” celebrado no dia 21 de novembro. A abordagem deste conteúdo remete-nos para o importante papel que as novas tecnologias de informação e comunicação representam para as crianças de hoje em dia, sendo formas de linguagem com as quais contactam diretamente.

Para além desta temática, abordou-se o tema dos Meios de Transporte e, por associação, a temática da Segurança Rodoviária. Com a exploração destes conteúdos, pretendeu-se não só que as crianças tomassem conhecimento dos diferentes transportes, mas que também fossem capazes de se integrar de forma segura no ambiente rodoviário. Estes aspetos contribuem para a formação das crianças como cidadãos e incentiva a adoção, por parte das mesmas, de comportamentos seguros e reveladores do respeito pelas restantes pessoas (Monteiro *et al.*, 2018).

A quarta e a quinta intervenções tiveram como tema o Natal, visto que esta quadra estava a aproximar-se. A abordagem desta temática é essencial, pois está integrada na vida pessoal do grupo e também da comunidade educativa, sendo fundamental para a escola participar nas festividades que caracterizam a cultura da sociedade em que se insere.

Por fim, a sexta intervenção teve como tema os 5 Sentidos, considerando que as crianças não devem ter um papel passivo no seu ambiente, observando apenas os sinais

sensoriais, mas devem agir e participar na descoberta do meio que as envolve. Desta forma, durante esta sequência didática foram criados diversos momentos para que as crianças tivessem oportunidade de apreciar individualmente cada um dos sentidos em particular.

Depois desta explicação geral das intervenções realizadas, apresentar-se-á de forma mais detalhada dois exemplos de atividades desenvolvidas no contexto do estágio em questão e de acordo com a temática deste relatório de estágio.

#### **7.1.1. Atividade “Meios de comunicação: viagem pelo tempo”**

A primeira atividade selecionada da prática pedagógica, em contexto de Educação Pré-Escolar, decorreu na 3.<sup>a</sup> semana de intervenção e teve como ponto de partida a temática dos Meios de Comunicação, em consequência da celebração do “Dia da Televisão” comemorado no dia 21 de novembro.

A importância desta temática prende-se com o facto de que, hoje em dia, a infância não implica apenas reconhecer as particularidades de uma faixa etária da população, é também necessário compreender o que representa as novas configurações da cultura contemporânea. Isto porque a infância como construção social é afetada pela evolução e mudanças que ocorrem atualmente, de um modo especial ao nível tecnológico. Os meios de comunicação são assim capazes de alterar formas de agir e pensar das pessoas “devido à sua capacidade de induzir a produção de novos sentidos desde as identidades das massas aos consumos culturais, novas formas de saber e novas maneiras de estar juntos” (Duarte, 2013, p. 471).

Para além disso, com a escolha desta temática vamos ao encontro do que é referido pela educadora cooperante na sua entrevista, ao afirmar que “também temos de nos atualizar (...) com o tempo as coisas mudam”, devendo o educador desenvolver temáticas relacionadas com a atualidade das crianças.

A introdução da atividade estabeleceu uma articulação entre a temática dos meios de comunicação e a temática abordada na semana anterior pela colega de estágio, mais especificamente, as Emoções. Este tema, diretamente relacionado com a Formação Pessoal e Social da criança, apresenta-se cada vez mais como fundamental no “funcionamento humano, ocupando uma posição de destaque na organização do desenvolvimento cerebral e no funcionamento psicológico e social” (Lourenço, Palmeira, Dinis & Gouveia, 2010, p. 499).

Desta forma, apresentou-se uma série de imagens e perguntou-se às crianças que emoções estavam expressas nas mesmas. Posteriormente, foi solicitado a cada criança que imitasse essas mesmas emoções imaginando que estava a representar uma personagem de televisão. Enquanto isso, as restantes crianças tiveram de adivinhar a emoção que os colegas representaram. Durante este momento, praticamente todas elas foram capazes de representar a emoção solicitada, embora algumas tenham demonstrado inibição nos momentos iniciais.

Neste seguimento, interrogou-se as crianças acerca da televisão, perguntando se costumavam utilizá-la, para que serve e quais os seus programas favoritos. A subjetividade desta informação permitiu que as crianças respondessem de forma espontânea, não ocorrendo situações nas quais repetissem a resposta dos colegas, o que nestas idades é frequente. Este momento permitiu que as crianças expressassem a sua opinião acerca de algo que lhes é familiar e particularmente significativo, observando-se entusiasmo nas respostas conferidas. Através de situações como esta, contribuímos para que as crianças se vão desenvolvendo progressivamente enquanto aprendentes e pessoas capazes de expor e justificar a sua opinião.

Depois desta introdução, construiu-se uma televisão para a sala de atividades. Depois de finalizada, apresentou-se a televisão construída pelas crianças com a imagem dos desenhos animados identificados por estas como sendo os seus favoritos. Este material foi muito apreciado pelo grupo de crianças, pois, durante as horas de intervalo, passou a ser utilizado inúmeras vezes.

Numa segunda fase, e novamente no tapete da sala, perguntou-se às mesmas se conheciam outros meios de comunicação para além da televisão. Tendo em consideração as respostas que foram dadas, avançou-se para a outra etapa da atividade. Para tal, cobriu-se com uma manta diferentes meios de comunicação, sendo alguns deles objetos que se encontravam na própria sala (computador, jornal, etc.), por vezes em formato de brinquedo. Neste contexto, foi pedido a cada criança que retirasse um dos objetos e que falasse acerca dele, sendo realizadas perguntas que levaram a uma mais pormenorizada descrição



**Figura 1** - Utilização da televisão construída para a sala.



**Figura 2** - Exploração de diferentes meios de comunicação.

daqueles materiais, tais como: “Já utilizaste?”; “Para que serve?”; “Como se utiliza?”; “Que som faz?”, etc.

O facto das imagens e objetos estarem cobertos criou um momento de suspense que ajudou a suscitar a curiosidade nas crianças. Para além do efeito surpresa da atividade em questão, consideramos que ao utilizarmos alguns exemplos de objetos que pertencem à sala tornamos o momento mais significativo para as crianças e para além disso permitimos que estas compreendessem melhor as funcionalidades dos objetos, de forma mais pormenorizada. Ao mesmo tempo, centramos a nossa ação numa das questões principais do sistema educativo atual, isto é, dar resposta aos múltiplos desafios das atuais sociedades da informação (Praia, 1999), como mencionámos na nossa fundamentação teórica, bem como fomos ao encontro do que se encontra estipulado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), quando reconhece, na área do Conhecimento do Mundo, a importância de se trabalhar as novas tecnologias.

Noutra fase da atividade, realizou-se a “Hora do conto” utilizando para tal o livro intitulado por “*Pedro quer ver televisão*” da autoria de Sandrine Rogeon e Gustavo Mazali. Depois da leitura, procedeu-se a um reconto oral em conjunto com as crianças, utilizando o próprio livro. Ao longo deste reconto, foram efetuadas algumas perguntas como:



**Figura 3** - Leitura do livro "*Pedro quer ver televisão*".

“Costumas ver televisão sozinho ou acompanhado?”; Gostas mais de ver televisão ou de brincar com os teus amigos?”; “Quando brincas com os teus amigos costumavas jogar videojogos?”.

As respostas conferidas foram particularmente interessantes, tendo existido crianças que responderam que preferiam ver televisão acompanhados e que afirmavam que geralmente o faziam dessa forma, bem como algumas partilharam que gostavam mais de brincar com os seus amigos do que ver televisão, por ser mais divertido.

A leitura de histórias tal como o brincar permite à criança criar, fortalecer a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e consentir situações diversificadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico e, também, incentivar o interesse pela leitura e escrita (Monteiro, 2016). Através deste momento, demos, ainda, continuidade ao projeto da “*Hora do Conto*”, que estava a ser implementado pela própria educadora cooperante.

A história selecionada, neste caso em particular permitiu abordar as temáticas dos meios de comunicação ao mesmo em que se analisou temas como o saber esperar, o respeito pelos gostos e preferências dos outros e o uso excessivo de meios de comunicação, conjugando assim aspetos do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação.

Depois deste momento, apresentou-se às crianças um exemplo de um desenho animado antigo e perguntou-se às mesmas se eram iguais aos desenhos animados atuais. As crianças identificaram, desde logo algumas diferenças, considerando a apresentação a preto e branco de um dos exemplos apresentados e também a utilização de marionetas.

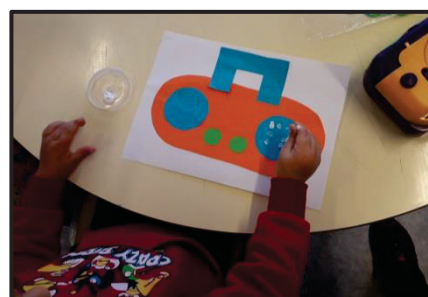
Seguidamente, apresentou-se às crianças algumas imagens de meios de comunicação recentes e as respetivas imagens desses meios antigamente, pedindo-se às mesmas que identificassem aqueles que são recentes e os que não o são. As crianças tiveram então de identificar o meio de comunicação antigo que correspondia ao meio de comunicação atual. O grupo teve ainda a oportunidade de ver e experimentar diretamente um telefone moderno e um antigo, comparando as suas diferenças.



**Figura 4** - Utilização do telefone antigo e moderno.

A tarefa de correspondência que as crianças realizaram ao estabelecerem as relações entre os meios de comunicação antigos e os atuais possui grande riqueza ao nível do desenvolvimento da linguagem oral e da capacidade argumentativa das crianças, pois implica que haja comunicação e interação das mesmas com o educador, ao mesmo tempo em que se constroem bases de raciocínio lógico-matemático (Santos & Teixeira, 2014).

No desenvolvimento desta atividade foi ainda possível utilizar-se o rádio da sala para as crianças ouvirem alguns exemplos do que é dito no rádio e para procederem à identificação das suas finalidades. Posteriormente, cada criança iniciou a construção de um rádio que foi afixado na sala.



**Figura 5** - Construção de um rádio.

Também esta atividade foi realizada com duas crianças nas mesas, enquanto as restantes se encontravam nas áreas da sala a realizar atividades não orientadas. A escolha deste tipo de organização teve por base as experiências anteriores com o grupo em questão, nas quais se percebeu que seria mais apropriado não colocar as crianças

todas a fazer o mesmo trabalho se este exigir muito controlo. Para além disso, importa salientar que através das atividades de expressão plástica realizadas se pretendeu desenvolver a motricidade fina da criança, visto que é nas idades da Educação Pré-Escolar que se adquirem os modelos de coordenação de movimento essenciais para posteriores performances habilidosas (Morgado, 2017).

Para concluir esta atividade, o grupo de crianças realizou uma visita de estudo ao núcleo museológico da RTP-Açores. Nesta ocasião foi-lhes proporcionada uma visita dinâmica e interativa em contacto com sons, imagens e objetos museológicos da história da rádio e da televisão da RTP-Açores. Ao mesmo tempo em que as crianças estiveram em contacto com o antigamente, também tiveram oportunidade para estar em contacto com as tecnologias modernas que predominam atualmente.



Figura 6 - Visita às instalações da rádio.

Este tipo de dinâmicas torna-se fundamental para as áreas de Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social, visto que o contacto direto com o meio envolvente contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com os elementos sociais, culturais e naturais da criança, “alicerçando a identidade local e o sentido de pertença à sua comunidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 90).

Para além disso, e no caso em particular desta visita de estudo, proporcionámos às crianças uma oportunidade de compreender as diferenças entre o que acontece no seu tempo e no tempo de vida dos seus pais. Tudo isto contribui para que elas vão progressivamente desenvolvendo atitudes de respeito e compreensão face à diversidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Desta forma, fomos ao encontro do novo conceito contemporâneo de cidadania, pois tal como foi mencionado no nosso enquadramento teórico, a cidadania é cada vez mais entendida como a formação de indivíduos “com uma identidade única, irrepetível, mas que se constrói num trabalho cooperativo e recíproco com os outros, pela partilha dos mesmos valores signos e símbolos culturais” (Fonseca, 2011, p. 11).

Depois da visita, e de volta à escola, interrogou-se as crianças acerca do que viram, do que gostaram mais e menos e do que aprenderam. Os aspetos mencionados por elas foram anotados e posteriormente organizados num pequeno cartaz, juntamente com as fotografias da visita. Este foi afixado junto à porta principal da escola, para que

os pais e a restante comunidade educativa pudessem também conhecer melhor a experiência das crianças.

Sintetizando o que aqui foi dito, esta foi uma atividade que ao explorar conteúdos e temáticas da área de Conhecimento do Mundo, os meios de comunicação, permitiu desenvolver as crianças enquanto futuros cidadãos ativos, conscientes e críticos, isto é através da utilização de estratégias de exploração reconstrutiva desenvolveu-se competências ao nível da Formação Pessoal e Social das crianças.

Explicando com maior pormenor a interligação que estabelecemos, podemos começar por dizer que ao explorarmos, na área de Conhecimento do Mundo, os meios de comunicação, conseguimos que as crianças atingissem objetivos como a identificação de características e funcionalidades dos meios de comunicação e das diferenças entre os meios de comunicação antigos e recentes. Isto contribuiu, em simultâneo, para que do ponto de vista da Formação Pessoal e Social, as crianças não só expressassem as suas opiniões perante os colegas, como reconhecessem objetos de outros tempos, ficando a compreender aspetos da cultura contemporânea e da antiguidade, percebendo a importância de valorizar a sua preservação e permitindo que se integrem de forma mais responsável na sua comunidade.

A realização desta atividade permitiu-nos, na verdade, ir ao encontro do que defendemos na nossa fundamentação teórica, o trabalho integrado do Conhecimento do Mundo com a Formação Pessoal e Social, na medida em que trabalhámos o mundo tecnológico, uma das componentes da área de Conhecimento do Mundo, sendo os meios de comunicação parte integrante desta dimensão, bem como a formação de indivíduos que respeitem a diversidade cultural e o património, área de Formação Pessoal e Social. Neste sentido, e como podemos verificar pela descrição da atividade, é possível trabalhar as questões do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social de forma integrada e intencional, construindo ambientes e experiências de aprendizagens contextualizadas e significativas para as crianças.

Assim sendo, podemos afirmar que através desta atividade conseguimos alcançar um dos objetivos deste relatório de estágio, isto é, planificar e intervir de forma contextualizada, usufruindo das potencialidades integradas e integradoras do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social. As características da própria atividade também envolveram por exemplo o subdomínio das Artes Visuais, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática, adotando assim uma abordagem curricular interdisciplinar e integrada.

### 7.1.2. Atividade “5 Sentidos: explorando o mundo com os sentidos”

A segunda atividade selecionada da prática pedagógica, em contexto de Educação Pré-Escolar, decorreu na 6.<sup>a</sup> semana de intervenção e teve como ponto de partida a temática dos 5 Sentidos. Através desta temática, especialmente ligada à área de Conhecimento do Mundo, foi possível explorar outras áreas de conteúdo, designadamente a Formação Pessoal e Social e a Expressão e Comunicação.

A exploração desta temática fundamenta-se no facto de ser através dos 5 sentidos que as crianças destas idades descobrem e compreendem o mundo que as rodeia. Daí que proporcionar-lhes o conhecimento do seu próprio corpo, não só instiga o desenvolvimento da sua identidade como as ajuda a reconhecer as suas potencialidades e limites. Tudo isto não só é essencial ao nível intelectual e cognitivo, como também ao nível social e psicológico da criança.

A introdução desta atividade estabeleceu uma articulação entre a temática dos 5 sentidos e o tema abordado na semana anterior pela colega de estágio, mais especificamente, as profissões. Para tal, apresentou-se alguns cartões com profissões e com imagens dos órgãos representativos de cada um dos 5 sentidos, pedindo-se às crianças que estabeleçam uma correspondência entre os mesmos. Depois das imagens terem sido devidamente identificadas, pediu-se às crianças para indicarem o sentido expresso em cada um dos cartões relativos às profissões.



**Figura 7** - Correspondência entre as profissões e os sentidos utilizados nas mesmas.

Depois desta introdução, e nas mesas de trabalho, cada uma das crianças iniciou a construção do caderno dos 5 sentidos. Estes cadernos foram o produto final da atividade que aqui descrevemos, sendo que através dos mesmos conseguimos constatar todo o trabalho desenvolvido em torno de cada um dos sentidos (cf. anexo IX). Considerando o constrangimento do limite de páginas que nos é exigido neste relatório, optou-se por colocar em anexo alguns dos exemplos das fotografias deste caderno.

Para além disso, através da construção deste caderno criou-se diversos momentos que contribuíram para o desenvolvimento da motricidade fina das crianças, sendo que este implicou que estas procedessem a tarefas de colagem, de desenho e de pintura com diferentes instrumentos, como será explicado ao longo da descrição das tarefas realizadas. Deste modo, fomos também ao encontro do que a educadora

cooperante defendeu na sua entrevista, visto que para a mesma a Expressão Plástica é uma das áreas que ajuda a desenvolver a Educação para a Cidadania, possibilitando que se transforme em alguma coisa palpável aquilo de que se falou e ajudando as crianças a recordar o que foi trabalhado de uma forma mais concreta para as mesmas.

Desta forma, o grupo começou por decorar a capa, através da colagem da palavra “SENTIDOS”, letra a letra de acordo com um exemplo conferido, e colocando pequenos quadrados de papel verdes e vermelhos de forma alternada.

Neste contexto, foi também através deste caderno dos 5 sentidos que se integrou nesta atividade o domínio da Matemática, através de momentos como a contagem do número de órgãos sensoriais e o padrão na decoração da capa. Todas estas tarefas são exemplos de elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Noutra etapa da atividade, ensinou-se às crianças a música intitulada por “Sentidos”. A escolha desta tipologia de tarefa deve-se ao facto de ser fundamental a estimulação precoce das crianças para o mundo dos sons, pois isto transmite sensibilidade para o som e possibilita à criança descobrir as suas qualidades, e desenvolver a sua memória e atenção (Veríssimo, 2012).

Noutra fase da atividade, realizou-se a “Hora do conto” utilizando para tal o livro intitulado “A Torta de Nozes” da autoria de Ângela Roma. Esta história serviu de pretexto para a tarefa seguinte. Isto porque, de seguida, foi apresentado às crianças açúcar e sal, tendo estas de tentar identificar cada um através da visão e, posteriormente, através do paladar, classificando-os como doces ou salgados. Pudemos averiguar que as crianças não distinguiram estes dois produtos através da visão, contudo, através do paladar já o conseguiram fazer, associando o sal ao alimento que menos gostaram de provar.

Para iniciarmos a exploração do sentido do olfato foram apresentados às crianças diferentes objetos e/ou alimentos para estas cheirarem. Inicialmente, cheiraram os objetos e/ou alimentos estando os mesmos visíveis e só depois o fizeram com



Figura 8 - Decoração da capa do caderno dos 5 sentidos.



Figura 9 - Identificação de objetos/alimentos através do cheiro.

os olhos vendados. Algumas crianças foram capazes de identificar certos cheiros com facilidade, enquanto outras não o conseguiram fazer, o que seria de esperar nas idades em questão.

Seguidamente, nas mesas de trabalho foi pedido que desenhassem algo que gostassem de cheirar e que pintassem com um lápis de cor o órgão sensorial do olfato, o nariz. Depois de finalizados, os desenhos e pinturas foram colocados no caderno dos 5 sentidos. O facto de as crianças terem de expressar a sua opinião foi algo que para algumas ainda se tornou uma tarefa difícil, respondendo, por vezes, o mesmo que os colegas. Alguns dos exemplos dados foram bolo, perfume e salsa.

Importa salientar que foi através deste e de outros momentos de expressão de opiniões e reflexão, que descreveremos ao longo desta atividade, que contribuímos para que as crianças alcançassem alguns dos objetivos da Educação para a Cidadania, já referidos no enquadramento teórico, nomeadamente o desenvolvimento de competências analíticas e críticas. Isto porque a criança ao dar a sua opinião analisa a situação e está sempre sujeita à crítica ou à contradição dos outros. Neste caso em particular, é um desafio para as mesmas não dar as mesmas respostas que os colegas.

De seguida, organizou-se as crianças pelas mesas de trabalho e ofereceu-se a provar alguns alimentos. Depois de uma primeira prova, colocou-se uma venda em cada uma das crianças e deu-se oportunidade para elas experimentarem novamente os alimentos, tentando adivinhar os mesmos. Solicitou-se ainda que fizessem o desenho dos alimentos que mais



**Figura 10** - Identificação de alimentos através do paladar.

e menos gostavam de comer no caderno dos 5 sentidos. Tal como tinha ocorrido no momento de exploração do olfato, esta foi outra das ocasiões em que as crianças tiveram de demonstrar espírito crítico, partilhando os seus gostos e preferências. No entanto, expressar a sua opinião relativamente ao que gostavam mais e menos de comer demonstrou-se ser mais fácil do que indicar o que mais gostavam de cheirar. Como exemplo do que mais gostavam de comer as crianças mencionaram “chocolate”, “batatas fritas”, entre outros alimentos, e no que menos gostavam de comer “limão”, “cenoura”, etc.

Nesta ocasião aproveitou-se para se recordar a temática da alimentação saudável, que tinha sido abordada no início da nossa prática pedagógica, questionando as crianças acerca dos alimentos que seriam mais e menos saudáveis. Pudemos averiguar que estas

souberam indicar quais os alimentos que se enquadravam em cada uma das categorias, sendo uma tarefa fácil para as mesmas. Neste sentido, desenvolvemos, também, a educação para a saúde, uma das dimensões da Educação para a Cidadania, já mencionada neste documento, e que pretende proporcionar às crianças conhecimentos, valores e atitudes que os ajudem a tomar decisões adequadas para a sua saúde e bem-estar (Direção-Geral da Educação, 2013).

Neste seguimento, pediu-se para pintarem o órgão do paladar, a língua, utilizando como instrumento de pintura um cotonete. Também esta pintura fez parte do caderno dos 5 sentidos.

Numa fase seguinte da atividade, realizou-se um jogo de texturas com as crianças. Neste jogo foi-lhes apresentada uma manta com texturas diferentes e um dado com diferentes partes do corpo. Posteriormente, solicitou-se a cada criança que lançasse o dado e que, de acordo com a parte do corpo que lhe coubesse em sorte, tocasse na textura indicada pela responsável.



**Figura 11** - Jogo de texturas.

Durante este momento, notou-se alguma dificuldade inicial nas crianças em expressar aquilo que sentiam ao tocar nos diferentes materiais. Apesar disso, foram capazes de identificar, de forma geral, alguns aspetos relativamente ao quente e ao frio e também ao facto de as coisas serem fofas ou duras.

Neste contexto, realizou-se uma atividade nas mesas de trabalho que teve como intuito as crianças continuarem a explorar o tato, construindo-se por isso as letras dos seus nomes com massa de moldar. Nesta ocasião, todas as crianças identificaram a primeira letra do seu nome, em alguns casos já referindo o nome dessa mesma letra.

Como registo no caderno dos 5 sentidos, realizou-se o contorno das mãos de cada criança numa cartolina rugosa e numa lisa, permitindo que estas referissem as principais diferenças entre elas.

Para a exploração do sentido da visão, começou-se por apresentar uma caixa fechada ao grupo. No seu interior estavam diversos objetos relacionados com a visão, nomeadamente, uma lupa, uns binóculos, um caleidoscópio, entre outros. Cada criança teve então de experimentar e explorar os diferentes objetos. Este momento foi apreciado pelo grupo que achou particularmente divertido observar através dos binóculos e do caleidoscópio.

Posteriormente, e nas mesas de trabalho, as crianças tiveram de identificar a cor dos seus olhos e pintar essa mesma cor numa figura. Para além disso, tiveram de indicar a sua cor preferida, pintando-a no caderno dos 5 sentidos.

Noutra etapa da atividade, as crianças tiveram de trabalhar aos pares e de seguir as indicações dadas ao longo de uma pequena história acerca de um pirata que procurava um tesouro. Para tal, um elemento de cada par foi vendado, sendo responsabilidade do outro membro do par levá-lo para os sítios indicados e ajudá-lo a desenvolver determinadas tarefas na sala. No fim de cada tarefa, as crianças recebiam um envelope com uma parte do tesouro da personagem principal da história. No total o grupo adquiriu cinco envelopes, cada um com a ilustração de um dos 5 sentidos.



Figura 12 - Jogo "Tesouro do Pirata".

Este jogo teve assim o intuito de fazer as crianças experienciar algumas das dificuldades que um invisual pode sentir no seu dia-a-dia como também contribuir para que elas valorizem de certo modo os restantes sentidos. Associado a este jogo encontramos um espírito cooperativo, de responsabilidade e de interajuda que é essencial desenvolver em tenra idade e que contribui para que as crianças comecem a olhar para a diferença com o respeito que é necessário. Importa salientar que como supramencionado as competências referidas constituem alguns dos objetivos da Educação para a Cidadania defendidos por documentos orientadores como o CREB que preconiza “a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais” (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, p. 10).

Predomina, assim, uma vertente lúdica em diferentes momentos desta atividade, realizando-se vários jogos que implicam a descoberta através dos sentidos. Este tipo de tarefas permitiu aprofundar as particularidades da temática em questão, ao mesmo tempo, em que contribuiu para “ocasiões de desenvolvimento da socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento de linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 44).

Neste encadeamento, as crianças receberam a visita de um membro invisual da Associação dos Cegos e Amblíopes de Ponta Delgada que realizou algumas atividades com elas, de forma a explorar os diferentes sentidos. Para além disso, receberam a visita

de uma pessoa invisual na sala de aula que lhes falou acerca da sua condição e explicou as soluções encontradas para os seus obstáculos. Nesta ocasião, as crianças tiveram ainda a oportunidade de entrar em contacto com a escrita em braile e com a bengala que os invisuais por vezes usam.

Este tipo de dinâmicas proporciona às crianças a oportunidade de compreender as diferenças que existem entre elas e os indivíduos que as rodeiam e de reconhecer as suas próprias características. Proporcionámos, também, momentos que permitem que as crianças vão progressivamente desenvolvendo atitudes de respeito e compreensão face à diversidade, bem como contribuímos para a concretização de uma das difíceis tarefas da educação contemporânea e da Educação para a Cidadania, nomeadamente tornar a diversidade num fator positivo, de compreensão mútua entre os seres humanos, como já mencionamos aquando da análise dos conceitos em questão (Delors, 1999).

Para a exploração do sentido da audição, foram apresentados alguns sons de animais às crianças, tendo estas de tentar adivinhar a que animal correspondia cada som. Quem adivinhasse tinha direito a um abraço de um dos seus colegas. Com estes sons realizou-se um bingo dos sons, no qual as crianças trabalharam aos pares, riscando com um marcador os animais a que



**Figura 13** - Bingo dos sons.

os sons correspondiam. Esta tarefa correu especialmente bem, visto que todo o grupo conseguiu estabelecer as correspondências entre os sons de cada animal e as respetivas imagens, bem como os pares foram capazes de trabalhar em equipa.

Por fim, registou-se no caderno dos 5 sentidos aquilo que as crianças gostavam mais e menos de ouvir e estas completaram a tracejado com lápis de cor os órgãos sensoriais da audição, os ouvidos. Este caderno dos 5 sentidos foi depois levado para casa para que as crianças pudessem partilhar com os pais o seu trabalho. Isto porque como principais responsáveis pela educação dos seus filhos(as) os pais/família “têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso metodológico” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Sintetizando o que aqui foi dito, esta foi uma atividade que ao explorar conteúdos e temáticas da área de Conhecimento do Mundo, os 5 sentidos, possibilitou que as crianças tomassem consciência dos seus sentidos, valorizando a sua importância e aprendendo a respeitar os outros em todas as suas particularidades, isto é, através da

utilização de estratégias de exploração reconstrutiva, desenvolveu-se competências ao nível da Formação Pessoal e Social das crianças.

Explicando com maior pormenor a interligação que estabelecemos, podemos começar por dizer que ao explorarmos, na área de Conhecimento do Mundo, os sentidos, conseguimos que as crianças atingissem objetivos como a identificação dos órgãos dos sentidos, as suas funcionalidades e importância. Isto contribuiu, ao mesmo tempo, para que, do ponto de vista da Formação Pessoal e Social, as crianças não só expressassem as suas opiniões e preferências perante os colegas, como reconhecessem as suas diferenças, permitindo que desenvolvessem atitudes de respeito e de cooperação para consigo mesmos e para com os outros.

O desenvolvimento desta articulação permitiu-nos ir ao encontro do que dissemos na nossa fundamentação, abordando de forma integrada a área do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social. Através desta atividade proporcionámos à criança o conhecimento progressivo de si mesmo e do corpo, que faz parte da área de Conhecimento do Mundo, bem como a formação de indivíduos que respeitem a diferença e os outros, que é parte integrante da área de Formação Pessoal e Social.

Assim sendo, podemos afirmar, mais uma vez, que através desta atividade conseguimos alcançar um dos objetivos deste relatório de estágio, isto é, planificar e intervir de forma contextualizada, usufruindo das potencialidades integradas e integradoras do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social. As características da própria atividade também envolveram por exemplo o subdomínio das Artes Visuais e da Música, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática, adotando assim uma abordagem curricular integrada.

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

Ao longo do Estágio Pedagógico II foram planificadas e implementadas várias atividades curriculares, tendo em conta as áreas e os domínios de conteúdo contemplados na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (DEB, 2004), que corresponde ao conjunto de princípios orientadores que norteiam a ação dos profissionais de educação deste nível de ensino.

A prática pedagógica relativa ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida ao longo de sete intervenções, todas elas individuais à exceção da última

realizada em conjunto com o par pedagógico. Estas intervenções tiveram diversas durações, tendo a mais curta durado 2 dias e a mais longa 5 dias. Nestas sequências didáticas foram exploradas diferentes competências e temáticas, organizadas de acordo com as áreas disciplinares previstas no horário escolar da turma do 2.º ano de escolaridade, na qual estivemos inseridos.

Considerando a diversidade de conteúdos e as características do nível de ensino em questão, foi elaborado um quadro síntese das atividades desenvolvidas, organizado de acordo com a calendarização, isto é, as intervenções e respetivas datas e atividades e, ainda, com as diferentes áreas disciplinares envolvidas. Devido à dimensão do quadro em questão, este encontra-se no anexo X.

As intervenções descritas no quadro foram organizadas destacando com uma cor escura a área foco e com uma cor clara as áreas associadas. Ao observarmos a tabela, compreendemos que no decorrer das sete intervenções desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, conseguimos concretizar um total de 27 atividades que envolveram o desenvolvimento de competências de Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania de forma integrada, de acordo com a temática deste relatório de estágio.

Para além disso, através deste quadro percebemos que, ao longo do nosso percurso, desenvolvemos atividades em todas as áreas disciplinares, mais do que uma vez e de forma diversificada.

A primeira intervenção teve como pressuposto desenvolver aspetos relativos às áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões Artísticas e Cidadania, sendo que se abordaram temas como os meios de comunicação, os adjetivos e as frações.

Tendo sido esta a primeira intervenção realizada com os alunos, tentou-se partir daquilo que os alunos já sabiam, de forma a que a informação que se pretendia transmitir fosse mais apelativa, indo ao encontro das necessidades de cada criança. Neste sentido, realizou-se algumas atividades que se basearam em respostas dos alunos e, também, existiram momentos em que estes tiveram a oportunidade de refletir e de se expressar acerca de si mesmos.

Na segunda intervenção desenvolveram-se aspetos relativos às áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação Física, Expressões Artísticas e Cidadania, sendo que, nesta semana, se realizou revisões dos conteúdos já trabalhados pelos alunos nas diferentes áreas curriculares. Este aspeto deveu-se ao facto da turma ter realizado,

naquela mesma semana, fichas de avaliação de Matemática e Português e, na semana seguinte, de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas.

A terceira intervenção permitiu desenvolver aspetos relativos às áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática e Cidadania. Nesta semana, introduziu-se conteúdos novos tais como a fração na reta numérica e a fração de conjuntos, na área da Matemática, e as plantas, no Estudo do Meio.

Apesar desta intervenção ter sido a mais curta que realizámos, de apenas dois dias, importa referir que mantivemos, tal como nas restantes sequências didáticas, uma componente lúdica associada às estratégias pedagógicas utilizadas.

A quarta intervenção teve como pressuposto desenvolver aspetos relativos às áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática, Cidadania, Expressões Artísticas e Educação Física. Nesta ocasião, introduziu-se como conteúdos novos os itinerários, na área da Matemática e deu-se continuidade à exploração das plantas no Estudo do Meio. É importante salientar o facto de que nesta semana se realizaram as Provas de Aferição de Expressões Artísticas e de Expressões Físico-Motoras, pelo que se enfatizou a concretização de atividades neste âmbito.

Tal como já referimos anteriormente, a turma em questão demonstrava-se recetiva às atividades que envolviam as Expressões Artísticas, no entanto eram evidentes as dificuldades de expressão de alguns alunos, daí que situações como esta, em que se dedicou a atenção nestas áreas em particular, foi uma forma de incentivar os alunos a apreciar um pouco mais este tipo de dinâmicas.

A quinta intervenção teve como pressuposto desenvolver aspetos relativos às áreas de Estudo do Meio, Cidadania, Português, Matemática, Expressões Artísticas e Educação Física. Nesta semana, introduziu-se como conteúdos novos as medidas de comprimento, na área da Matemática, e os estados do tempo e estações do ano, no Estudo do Meio.

Nesta intervenção, tal como ao longo da nossa prática pedagógica, ocorreram situações nas quais os alunos estiveram organizados por pares ou em pequenos grupos. Esta dinâmica permite que os alunos partilhem conhecimentos, socializem uns com os outros e se ajudem entre si, construindo um espírito de cooperação. Também possibilita, de forma geral, que o professor possa conferir um apoio mais individualizado, o que foi possível pôr em prática nas nossas intervenções.

A sexta intervenção possibilitou desenvolver aspetos relativos às áreas de Estudo do Meio, Cidadania, Português, Matemática, Expressões Artísticas e Educação Física.

Nesta semana, introduziu-se como conteúdos novos o perímetro, a área e o dinheiro, no domínio da Matemática, e as regras de segurança nas praias, nos rios e piscinas e as características do ar, no Estudo do Meio.

Nesta intervenção destacamos a realização de atividades de cariz prático e experimental, conseguidas através dos jogos de contagem da temática do dinheiro e da exploração das características do ar, respetivamente. Além disso, a partir da abordagem dos cuidados a ter na praia e nas piscinas foi possível notar que os alunos compreendiam com relativa facilidade as responsabilidades que estes locais públicos exigem, o que demonstra consciência do seu papel enquanto agentes ativos e influenciadores na sociedade.

A sétima intervenção, realizada em conjunto com o par pedagógico, abordou aspetos relativos às áreas de Estudo do Meio, Cidadania, Português, Matemática, Educação Física e Expressões Artísticas. Nesta semana em particular, o foco da nossa ação recaiu na revisão de conteúdos na área da Matemática, tendo em conta a Prova de Aferição de Matemática e Estudo do Meio que os alunos realizaram.

Para além disso, nesta semana destacamos o convívio realizado com os alunos da turma do 1.º ano de escolaridade da nossa escola, com a qual partilhamos as aulas de Educação Física, e uma outra turma do 1.º ano de uma escola próxima, com quem mantivemos contacto durante o ano letivo através de cartas e correio eletrónico. A troca de correspondência com a outra turma, permitiu que os alunos partilhassem os seus trabalhos uns com os outros, estimulando a troca de aprendizagens e o desenvolvimento cultural dos mesmos.

Após uma explicação geral das intervenções educativas, apresentar-se-á, de seguida, uma descrição e análise mais exaustiva das duas atividades realizadas e dinamizadas no âmbito do Estágio Pedagógico II, consubstanciadas na temática deste relatório.

### **7.2.1. Atividade “Plantas e Animais: Preservar a Natureza”**

A primeira atividade selecionada da prática pedagógica, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se ao longo da terceira, quarta e quinta intervenção e teve como ponto de partida os conteúdos das plantas e dos animais. Estas temáticas integram o programa de Estudo do Meio do 2.º ano de escolaridade e permitem explorar outras áreas disciplinares, designadamente a Educação para a Cidadania, a Expressão Plástica, o Português e a Matemática.

A importância da exploração destes conteúdos prende-se não só com o facto de ser fundamental que os alunos conheçam e compreendam o Meio Ambiente, mas também por ser cada vez mais essencial que estes adquiram a consciência de uma cidadania ambiental. Esta necessidade de uma cidadania respeitadora do direito do ambiente é fruto de uma grande oposição aos efeitos negativos da interação de problemas ambientais com problemas sociais (Santos, 2005). É essencial considerarmos que o “ser humano é responsável face à diversidade cultural e ecológica” (Medeiros, 2009, p. 76).

A cidadania ambiental propõe-se, assim, a modificar as relações com o meio ambiente no sentido de dar voz a um projeto de criação de um novo “ethos” social. Por outras palavras, “mais do que resolver conflitos pontuais ou preservar a natureza através de intervenções pontuais, insere a transformação das relações dos grupos humanos com o meio ambiente em contextos de transformação da sociedade” (Santos, 2005, p. 82.)

É com base nisto que desenvolvemos a atividade que aqui apresentamos e que terá uma componente mais ligada às plantas do que aos animais, considerando que a exploração deste último conteúdo ficou ao encargo da minha colega de estágio.

Assim sendo, esta atividade foi introduzida através da exploração do conteúdo das plantas, mais especificamente as plantas espontâneas e cultivadas. Para tal, começou-se por apresentar à turma duas imagens, uma da natureza e outra da cidade, de forma a abordar com os alunos as principais diferenças entre os locais. Quando interrogados, estes demonstraram



**Figura 14** - Apresentação das imagens representativas da cidade e da natureza.

uma maior apreciação pela imagem representativa da natureza em oposição à cidade. Mencionaram a existência de um maior número de animais e plantas neste primeiro local do que no segundo, referindo que as condições eram mais propícias para o seu crescimento.

Depois destes identificarem as plantas, os animais e as pessoas como seres vivos, centrou-se a nossa atenção no conteúdo das plantas. Começou-se por clarificar os conceitos de plantas espontâneas e plantas cultivadas, referindo-se, também, os diferentes ambientes onde as plantas podem viver. Estes conceitos foram, posteriormente, colados pelos alunos no seu caderno de trabalho como recurso de estudo para avaliações futuras.

Posteriormente, organizou-se os alunos por grupos e solicitou-se que se deslocassem pela escola à procura de diferentes plantas, fotografando-as. Depois de voltarem à sala, projetou-se as fotografias tiradas pelos alunos e pediu-se aos mesmos para classificarem as diferentes plantas enquanto espontâneas ou cultivadas e, também, de acordo com o ambiente em que viviam. Esta atividade foi particularmente apreciada pelos alunos não só por lhes ter sido dada liberdade para se movimentarem pela escola como também pelo facto de terem assumido a responsabilidade de tirar as fotografias e de se organizarem no seu grupo de trabalho.



**Figura 15** - Apresentação das fotografias tiradas pelos alunos.

Outro dos aspetos a realçar consiste no facto de se ter constatado uma boa cooperação entre os elementos de cada grupo, o que é bastante positivo considerando as dificuldades que os alunos desta turma em particular apresentam neste domínio. Com este tipo de tarefa contribuímos para a concretização de alguns dos objetivos da Educação para a Cidadania suprarreferidos no enquadramento teórico e que consistem no desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos responsáveis, autónomos e solidários.

Noutro momento, recorreu-se ao manual de português para realizar a leitura e interpretação do texto “A semente curiosa”, de Sidónio Muralha. Depois desta análise, aproveitou-se para explorar com os alunos as diferentes etapas no crescimento de uma árvore, pedindo-lhes que organizassem algumas imagens de acordo com o que leram no texto. Para além disso,



**Figura 16** - Organização das etapas de crescimento de uma árvore.

explicou-se aos mesmos como se pode descobrir as idades das árvores através da contagem dos anéis presentes nas mesmas, estabelecendo uma relação com a disciplina de Matemática.

Tendo em consideração a importância do carácter lúdico nestas idades, realizou-se um pequeno jogo de curiosidades acerca de algumas plantas, pedindo aos alunos para indicarem se as afirmações que foram apresentadas estavam corretas ou não. Estas curiosidades englobaram aspetos desde a maior planta do mundo à alimentação e formas características de cada uma. Neste caso em particular, o suporte de apresentação utilizado foi o PowerPoint, visto ser uma dinâmica muito apreciada pela turma, talvez pela sua pouca utilização. Esta sequência de tarefas tem em consideração os princípios

orientadores do programa de Estudo do Meio mencionados anteriormente, visto que partimos das referências que o conhecimento do meio local conferiu às crianças, para depois aprofundarmos os seus saberes acerca de realidades que não conhecem diretamente (Félix & Roldão, 1996).

Noutra etapa desta atividade, introduziu-se as partes constitutivas das plantas através de um cartaz que foi afixado no quadro e preenchido em conjunto com os alunos. Durante a exploração, questionou-se as crianças acerca do que estas já sabiam, discutindo com elas as funções dos constituintes das plantas. No entanto, notou-se algumas dificuldades no entendimento das funções de cada um dos constituintes.

Abordou-se, também, a variação do aspeto das plantas ao longo do ano. Para tal, foi apresentado um esquema que representava as quatro estações do ano e as mudanças que ocorrem nas plantas ao longo do mesmo. Foi então pedido aos alunos que identificassem as diferentes mudanças e solicitou-se que completassem um esquema semelhante no seu caderno. Associada a esta temática abordou-se os conceitos de plantas de folha caduca e plantas de folha persistente ou perene, através da apresentação de imagens ilustrativas de plantas com estas condições. Os alunos demonstraram compreensão sobre estes conceitos.

Noutro momento, a turma recebeu a visita da mãe de uma das alunas, que falou acerca da sua profissão enquanto florista e indicou alguns dos cuidados necessários a ter com as plantas. Durante esta ocasião, os alunos demonstraram muita curiosidade e atenção, tendo sido capazes de, com alguma ajuda, realizar o transplante de uma planta



**Figura 17** - Transplante de uma planta realizado pelos alunos.

suculenta para um vaso mais pequeno, que cada aluno levou para casa. Cada um ficou com a tarefa de cuidar da sua planta, bem como da orquídea que a convidada deixou na sala para a turma.

Através de momentos como este, os alunos vão aprendendo a ganhar responsabilidades para com os seres vivos e, ao mesmo tempo, vão ganhando respeito para com eles, pelo que esta tipologia de atividade possui benefícios em vários sentidos. Um deles perpetua-se pelo próprio contacto com um encarregado de educação, neste caso, mãe de uma das alunas, que ao aceitar partilhar os seus conhecimentos demonstrou interesse pela vida escolar da sua educanda e contribuiu com uma oportunidade única no processo de ensino de aprendizagem de toda a turma.

Momentos como estes, em que contamos com a colaboração dos pais dos alunos, ajudam-nos a compreender o que os profissionais de educação mencionaram nos seus questionários, visto que para os mesmos é essencial colaborar com os familiares, sendo que estes contribuem consideravelmente para algumas das aprendizagens mais significativas dos seus educandos.

Noutra das etapas desta atividade a turma foi dividida em pequenos grupos, distribuindo-se um texto a cada um. Cada um destes textos falava acerca de uma das utilidades das plantas, tendo os grupos de ler e analisar o seu texto de acordo com algumas questões que lhes foram disponibilizadas. Depois dos grupos



**Figura 18** - Apresentação dos textos pelos alunos.

terminarem esta análise, tiveram de explicar o seu texto à turma e de identificar alguns dos contributos das plantas. Estes contributos foram então organizados pelos alunos num cartaz que se afixou na sala (cf. anexo XI). De seguida, pediu-se aos mesmos para lerem um pequeno texto acerca da desflorestação, de modo a identificarem algumas das consequências da mesma.

Este trabalho de grupo foi bastante produtivo, visto que os alunos identificaram um número considerável de utilidades das plantas, ao mesmo tempo em que foram capazes de identificar na desflorestação aspetos negativos não só para si, como também para os animais.

Noutro momento, e de forma a contextualizar a etapa seguinte da atividade, realizou-se uma breve revisão dos conteúdos trabalhados anteriormente pela colega de estágio acerca dos animais, nomeadamente, a distinção entre animais domésticos e selvagens, os seus habitats, as suas características externas e os seus modos de vida. Esta revisão foi feita através de um jogo de verdadeiros e falsos, respondido em pequeno grupo e apresentado através de PowerPoint. Os alunos demonstraram domínio sobre os conceitos em questão o que facilitou o processo.

Para terminar esta atividade, foi apresentado um vídeo acerca da extinção de espécies. Depois da visualização, foi solicitado aos alunos que construíssem um cartaz em pequeno grupo (cf. anexo XI), conferindo alguns exemplos dos animais e plantas que corriam risco de extinção, bem como as causas para o mesmo e



**Figura 19** - Visualização do vídeo acerca da extinção de espécies.

exemplos do que fariam para prevenir este acontecimento. Este momento foi particularmente interessante, tendo em conta os comentários e ilações que as crianças realizaram depois de conhecerem as principais causas da extinção de espécies. Algumas delas ficaram um pouco comovidas, enquanto outras mostraram indignação para com a situação, o que demonstra algum respeito e carinho pelos animais e plantas.

Esta atividade em particular foi um dos exemplos que contribuiu para as mudanças nas respostas que constatamos aquando da análise dos questionários dos alunos, visto que, tal como verificamos, estes no segundo momento em que foram questionados já começaram a associar à Educação para a Cidadania outros aspetos como os cuidados a ter com as plantas e os animais, para além da resolução de conflitos que apontavam numa primeira fase.

Resumindo o que aqui foi dito, esta foi uma atividade que ao explorar conteúdos e temáticas da área de Estudo do Meio, os animais e as plantas, possibilitou que os alunos desenvolvessem competências ao nível do respeito pelos animais e preservação das plantas, o que vai ao encontro da construção de relações justas entre a sociedade e o meio ambiente, como indicamos no início da explicação desta atividade. Por outras palavras, contribuímos para a construção destes alunos enquanto indivíduos “conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos e críticos (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010, p. 3), em concordância com a área da Educação para a Cidadania que analisamos anteriormente.

Explicando com maior pormenor a interligação que estabelecemos, podemos começar por dizer que ao explorarmos, de acordo com a disciplina de Estudo do Meio, os animais e as plantas, de forma particular, conseguimos que os alunos alcançassem objetivos como a identificação dos diferentes tipos de plantas e animais existentes, os seus constituintes e os cuidados a ter com as plantas e os animais. Isto permitiu, em simultâneo, para que do ponto de vista da Educação para a Cidadania, os alunos não só expressassem as suas opiniões perante os colegas, como reconhecessem a importância da preservação do Meio Ambiente, desenvolvendo atitudes e comportamentos que contribuem positivamente para o mesmo.

Assim sendo, fomos uma vez mais ao encontro do que dissemos no nosso enquadramento teórico, visto que a descoberta do Meio Ambiente Natural constitui um dos blocos da disciplina de Estudo do Meio, bem como a preparação de jovens para uma cidadania consciente face aos problemas ambientais faz parte da dimensão da educação ambiental que integra a área de Educação para a Cidadania. Neste sentido, e

como podemos verificar pela descrição da atividade, é possível trabalhar as questões do Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania de forma integrada e intencional. Esta integração possui benefícios para o desenvolvimento das crianças enquanto pessoas e cidadãos, que se pretende conscientemente, ativos e responsáveis.

Assim sendo, podemos afirmar que através desta atividade conseguimos alcançar um dos objetivos deste relatório de estágio, isto é, planificar e intervir de forma contextualizada, usufruindo das potencialidades integradas e integradoras do Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania. Para além disso, e como já foi referido, esta atividade implicou o desenvolvimento dos alunos no âmbito de outras áreas disciplinares, o que representa a adoção de uma abordagem curricular integrada.

### **7.2.2. Atividade “Livro - Aprendo a refletir...”**

A segunda atividade selecionada da prática pedagógica, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve como ponto de partida a constatação de uma grande dificuldade no campo da oralidade, mais especificamente da argumentação destes alunos em particular. Estes demonstravam um grande constrangimento em dar a sua opinião e em justificar a mesma perante os colegas. Este aspeto refletia-se em momentos de participação reduzida e em situações nas quais os alunos se recusavam a participar oralmente quando solicitados. Nas ocasiões em que o faziam, a sua capacidade de argumentação e reflexão crítica acerca dos diversos assuntos abordados era quase inexistente, o que, conseqüentemente dificultava a compreensão dos conhecimentos que os alunos realmente possuíam. Associada a esta dificuldade, verificavam-se problemas ao nível da escrita, existindo uma incapacidade de expressar as suas opiniões por escrito.

Para colmatar estas dificuldades optou-se por criar diferentes momentos dedicados à reflexão acerca de temáticas e situações no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, através da exploração progressiva do “eu”, dos “outros” e do “mundo” e de uma articulação com a área da Educação para a Cidadania.

Considerando que a “escola tem a importante função de preparar os alunos para a prática de uma racionalidade crítica e argumentativa, habilitando-os a desempenhar um papel ativo e construtivo no desenvolvimento da própria sociedade” (Costa, 2001, p. 1), tencionou-se que as atividades desenvolvidas proporcionassem aos alunos em questão momentos de expressão de opiniões e argumentação acerca de diferentes temáticas.

Desta forma, e atentando que a colmatação das dificuldades identificadas implica um processo contínuo, desenvolveu-se não uma atividade isolada, mas vários momentos de partilha e justificação de opiniões, que passaram pela reflexão acerca dos próprios alunos, da turma e dos conteúdos/temáticas abordadas em sala de aula. Para uma melhor mediação destes momentos e para contribuir para o melhoramento das capacidades de escrita, foi sempre solicitado aos alunos que colocassem por escrito as suas opiniões e argumentos e só depois os expressassem oralmente perante a turma.

Assim, contribui-se para o desenvolvimento da atenção dos alunos e provoca-se nos mesmos a evolução de processos cognitivo-discursivos, entendidos como fundamentais na construção do conhecimento, bem como se permite que aprendam a utilizar criticamente discursos de apresentação e argumentação (Andrade, 2017).

Através da criação de momentos de argumentação, conduz-se os alunos a expressarem os seus pontos de vista e a fundamentá-los, de acordo com a apresentação de razões que vão ao encontro do contexto sobre o qual refletem. Possibilita-se, assim, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, “enquanto cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos, críticos, preocupados com os outros e participativos” (Borges, Vilela, Santos, Fonseca, Sousa & Valadão, 2010, p.3).

No âmbito das dificuldades já mencionadas, foram desenvolvidos 6 momentos de reflexão que passo agora a descrever no quadro abaixo.

**Quadro 4** - Descrição dos momentos de reflexão realizados.

<b>Temáticas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição</b>
1. <sup>a</sup> - “Eu”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar adjetivos adequadamente;</li> <li>- Expressar e justificar opiniões acerca de si próprio.</li> </ul>	Neste momento, solicitou-se aos alunos que refletissem acerca de si próprios, pedindo-lhes que se caracterizassem com adjetivos, bons e menos bons, e que referissem as ações que mais e menos gostavam de fazer.
2. <sup>a</sup> - Turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características positivas e negativas acerca da sua turma;</li> <li>- Identificar aspetos a melhorar na sua turma;</li> <li>- Respeitar a opinião dos outros.</li> </ul>	Os alunos refletiram acerca da sua própria turma, identificando as características que mais e menos gostam nela. Depois desta reflexão, identificaram os aspetos nos quais a sua turma deve melhorar e discutiu-se os mesmos em grande grupo.
3. <sup>a</sup> - Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características positivas e negativas acerca da sua escola;</li> <li>- Identificar aspetos a melhorar na sua escola.</li> </ul>	Os alunos refletiram acerca da sua própria escola, identificando as características que mais e menos gostam nela. Depois desta reflexão, pediu-se que identificassem aspetos nos quais a sua escola deve melhorar, discutindo-os em grande grupo.

4. <sup>a</sup> - Internet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar corretamente textos de banda desenhada;</li> <li>- Identificar a internet como um meio de comunicação social;</li> <li>- Identificar os perigos e funcionalidades da internet;</li> <li>- Respeitar a opinião dos colegas;</li> <li>- Partilhar as suas opiniões perante os colegas.</li> </ul>	<p>Esta reflexão surgiu no âmbito de um trabalho de pares em que se pediu aos alunos para interpretarem algumas bandas desenhadas, que representavam diferentes perigos da internet. Depois de cada par identificar um dos perigos, apresentou-o à restante turma. Posteriormente, dividiu-se a turma em dois grupos e realizou-se um pequeno debate acerca da temática. Um dos grupos ficou a favor da internet e o outro grupo contra. A reflexão realizada tem por base as conclusões do debate.</p>
5. <sup>a</sup> - Desflorestação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar corretamente um texto;</li> <li>- Responder a perguntas de forma adequada e coerente;</li> <li>- Identificar algumas das utilidades dos constituintes das plantas;</li> <li>- Identificar aspetos positivos e negativos do corte de árvores;</li> <li>- Trabalhar em equipa.</li> </ul>	<p>Esta reflexão surgiu em consequência da leitura e interpretação de pequenos textos acerca das utilidades das plantas e da desflorestação que implicou a construção de um cartaz em pequeno grupo, tal como foi explicado na atividade anterior que foi descrita. Foi, assim solicitado à turma que refletisse acerca dos benefícios e das consequências do corte de árvores, oralmente e por escrito.</p>
6. <sup>a</sup> - Extinção de espécies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar algumas das espécies que se encontram em vias de extinção;</li> <li>- Identificar as principais causas da extinção de espécies;</li> <li>- Reconhecer as principais consequências da extinção de espécies;</li> <li>- Respeitar a opinião dos colegas;</li> <li>- Cooperar com os colegas.</li> </ul>	<p>Esta reflexão também surgiu no seguimento da atividade descrita anteriormente e que teve como ponto de partida a visualização de um vídeo acerca da extinção de espécies. Foi, assim, pedido aos alunos que refletissem oralmente e por escrito acerca desta extinção, referindo as causas da mesma, identificando algumas das espécies em questão e conferindo a sua opinião em relação ao tema.</p>

Analisando mais particularmente cada um dos momentos, começamos por dizer que as três primeiras reflexões revelaram características específicas dos alunos e permitiram que se discutisse problemas que ocorriam na turma e na escola. A caracterização pessoal de cada um revelou alguma consciência da sua personalidade e dos aspetos que devem aperfeiçoar na mesma. A honestidade nestes momentos foi evidente e houve um número considerável de crianças que identificaram como aspeto a melhorar o facto de serem envergonhadas, o que vai ao encontro do problema de oralidade que foi identificado logo de início.

Nos aspetos relativos à turma e à escola, os alunos referiram como principais problemas o barulho e as discussões, sendo que os aspetos que tinham de melhorar diziam respeito a fazer menos barulho na sala e no refeitório, bem como a diminuição das discussões no recreio. O facto da turma ter consciência destes aspetos demonstrou alguma reflexão crítica por parte da mesma e também facilitou a partilha de opiniões entre os alunos, visto que todos estavam de acordo em relação a esta temática.

As afirmações dos alunos nas primeiras três reflexões serviram para justificar a organização dos últimos três momentos de reflexão, sendo que se possibilitou momentos de apresentação individual, de debate e de reflexão crítica em pequeno grupo. As temáticas discutidas foram escolhidas de acordo com os conteúdos abordados no programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de acordo com os interesses que os alunos demonstraram. Isto possibilitou que estes conseguissem estabelecer conclusões e ilações bastante interessantes e críticas, o que demonstra a evolução dos mesmos no parâmetro da argumentação.

Analisando as temáticas discutidas, no debate acerca da Internet, os alunos partilharam histórias de pessoas que conheciam, salientando essencialmente o perigo de falar com pessoas desconhecidas nas redes sociais. Na temática da desflorestação, as opiniões dos alunos, apesar de diferentes, acabaram por convergir no facto dos animais ficarem sem abrigo e na diminuição do oxigénio. Relativamente, à extinção de espécies considero que esta foi a temática que mais entusiasmou os alunos, tendo em conta o enorme gosto que eles têm pelas diversas espécies de animais e plantas. Este assunto provocou reações por parte de alguns alunos, que se demonstraram revoltados com a situação nas suas reflexões.

As reflexões escritas de cada aluno foram organizadas num pequeno livro, construído e decorado por cada um, como é apresentado na imagem abaixo. A construção destes livros permitiu não só que os alunos atribuíssem uma organização aos diferentes momentos de reflexão, como também que expressassem, por escrito ou por desenho, aquilo que pensavam. Tendo em conta o limite de páginas deste relatório, optamos por apresentar em anexo alguns dos exemplos das reflexões realizadas pelos alunos, sendo que, de seguida, apenas apresentamos a fotografia do conjunto completo dos livros construídos pelos alunos (cf. anexo XII).



Figura 20 - Capas dos livros de reflexão construídos pelos alunos.

Depois de concluídas estas intervenções, notou-se que as dificuldades na oralidade e na escrita destes alunos foram atenuadas, visto que passaram a ser capazes de se expressar perante os colegas sem demonstrar a inibição que ocorria no início e a forma como se começaram a expressar na escrita apresentou mais alguma coerência.

Constatou-se também que o discurso argumentativo e reflexivo sofreu uma considerável evolução, visto que os alunos deixaram de se recusar a participar oralmente, bem como começaram a conseguir justificar um pouco melhor as suas opiniões perante os colegas.

Neste sentido, consideramos que estas reflexões foram pertinentes, visto que ajudaram a identificar algumas das características principais das personalidades dos alunos e, ao mesmo tempo, permitiram compreender um pouco melhor algumas das suas fragilidades, nas quais era necessário investir.

Para além disso, as diferentes reflexões permitiram aprofundar com os alunos temáticas relacionadas com os conteúdos que estes se encontravam a explorar e que eram, de alguma forma, relevantes para os mesmos. Este aspeto facilitou os momentos de discussão e debate, visto que nestas idades esta componente é um pouco difícil de desenvolver.

Importa salientar que com a escolha desta tipologia de atividade estabelecemos uma relação com o que foi referido pela professora cooperante na sua entrevista, visto

que esta considerava fundamental a discussão de problemas, “ fazemos muito isto, a resolução de problemas, como é que podemos resolver, qual é o meu papel para a resolução deste problema, como é que eu posso melhorar o sofrimento de outro”. Além disso, fomos ao encontro do que os profissionais de educação responderam nos seus questionários quando lhes foi solicitado que indicassem exemplos de atividades que realizavam não só nas áreas de Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania de forma isolada, mas também na sua articulação, tendo estes referido o debate, o diálogo e a discussão, várias vezes (cf. quadro 19, anexo VI – C).

Para além disso, o uso desta metodologia de exploração reconstrutiva favorece o desenvolvimento de uma consciência analítica e reflexiva dos alunos, potenciando-lhe uma perspetiva de que eles devem ser membros ativos da sua sociedade e que por isso mesmo tem o dever e a responsabilidade de resolver os seus problemas.

Apesar desta atividade ter uma estrutura diferente das anteriores, podemos afirmar, também, que através da mesma estabelecemos uma interligação entre as áreas de Estudo do Meio e de Educação para a Cidadania, conseguindo alcançar um dos objetivos deste relatório de estágio, nomeadamente, planificar e intervir de forma contextualizada, usufruindo das potencialidades integradas e integradoras desta articulação.

Explicando de forma mais aprofundada esta interligação podemos começar por dizer que ao abordarmos temáticas como o eu, os outros e o mundo – a internet, a desflorestação e a extinção de espécies – exploramos progressivamente o conhecimento, ao mesmo tempo em que trabalhamos os conteúdos de Estudo do Meio e contribuímos para a construção da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de segurança, de respeito para com o meio ambiente, de acordo com os objetivos da Educação para a Cidadania.

Para terminar, há que salientar nesta atividade a ligação direta com a área da Expressão Plástica e Português, que contribuíram para uma melhoria na compreensão das opiniões dos alunos e que os ajudaram a evoluir neste sentido, representado os benefícios de uma abordagem curricular integrada.

## Conclusões Finais

Depois da elaboração deste Relatório de Estágio, apenas podemos estabelecer algumas considerações relativamente ao percurso que levou à sua construção, ao processo de estágio pedagógico e às experiências de aprendizagem que surgiram, tendo em conta os objetivos que tinham sido definidos para este trabalho.

Nestes termos, verificou-se que existe uma complementaridade e articulação entre a educação e a cidadania, que possibilita o desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão responsável e autónomo, ao mesmo tempo em que garante a adaptação às mudanças e reestruturação da sociedade face à sua evolução.

Nesta linha de pensamento, percebemos o quanto importante se torna o papel de um educador/professor neste processo, tendo estes de orientar com a “intenção de permitir a vivência da cidadania, e simultaneamente, formar para o exercício da cidadania” (Ferreira & Estevão, 2003, p. 208). Para que o profissional de educação seja capaz de levar a cabo esta função, tem de sustentar a sua ação nos documentos orientadores das práticas educativas, que apresentam planos curriculares para a cidadania enquanto componente transversal a todo o plano de estudos.

Esta transversalidade característica da cidadania levou-nos a estabelecer uma relação intrínseca com as áreas de Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar e de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao analisarmos as orientações destas áreas averiguamos uma insistência clara nas dimensões ligadas à formação integral da pessoa e do cidadão, quer seja através da sua estrutura, das suas temáticas ou objetivos gerais.

Foi seguindo esta linha de ideias que tínhamos como principal propósito tirar partido das potencialidades e benefícios desta articulação, concebendo e criando espaços que para além de contribuírem para a aquisição de conhecimentos também visassem “desenvolver atitudes de rigor intelectual e processos de análise racionais e fundamentados, necessários à compreensão do real social e natural com que todos os indivíduos interatuam” (Roldão, 1995, p. 47).

Assim, delineou-se um conjunto de objetivos, apresentados anteriormente, que definiram as opções e ações tomadas neste relatório de estágio e que passamos agora a analisar de forma mais aprofundada.

A concretização do primeiro objetivo, observar o grupo de crianças/alunos dos Estágios Pedagógicos I e II de modo a compreender as suas necessidades e

particularidades, possibilitou-nos adaptar e planificar as nossas sequências didáticas aos grupos de crianças/alunos com que nos deparamos nos estágios pedagógicos que realizamos. Foi-nos assim possível definir prioridades e ultrapassar obstáculos mais facilmente, conhecendo e interpretando melhor as reações e capacidades dos grupos em questão.

Através do segundo objetivo, planificar e intervir contextualizada e significativamente usufruindo das potencialidades integradas e integradoras das áreas do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e da Formação Pessoal e Social/Cidadania, conseguimos desenvolver um conjunto de atividades que concorreram para o desenvolvimento de competências em ambas as componentes, quer no âmbito da Educação Pré-Escolar, quer no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, através de temáticas próprias da área de Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar, como os meios de comunicação e os 5 sentidos, e de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como as plantas e os animais, conseguimos que os alunos se desenvolvessem ao nível do espírito crítico, da partilha de opiniões, da autonomia, da responsabilidade, do respeito para com os outros, da cooperação, entre outros aspetos que fazem parte da componente da área de Formação Pessoal e Social/Educação para a Cidadania. E que seguem a linha de orientação dos conceitos de cidadania e educação para cidadania atuais, que tal como referimos no nosso enquadramento teórico valorizam o desenvolvimento do indivíduo, de acordo com a sua singularidade e relevância social, e a formação do mesmo enquanto cidadão autónomo, responsável, crítico e interventivo na sociedade.

Ao contrário do que se perspectivava por exemplo na Idade Moderna e nos inícios do século XX, períodos em que a Educação para a Cidadania era entendida apenas sob o ponto de vista de instrução de regras e valores sociais.

Deste modo, comprovamos e alcançamos aquilo que defendemos desde o início deste trabalho e que consiste no facto de ser possível educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, sendo que é apenas necessário que o educador/professor defina a sua ação com base nesta relação, tentando encontrar pontos em comum entre ambas as áreas.

O facto de termos conseguido atingir este objetivo implicou forçosamente que conseguíssemos alcançar o terceiro objetivo, contribuir para a formação das crianças/alunos enquanto cidadãos ativos, autónomos e responsáveis. Na realidade, entendemos que criamos condições para promover, sob o ponto de vista

desenvolvimental, a formação das crianças/alunos sob os cânones educativos atuais em que se preconiza o aprender a aprender, o resolver conflitos, o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma que favoreça a intervenção cidadã ativa e responsável. Deste modo, também trabalhamos na mesma linha de orientação das educadoras e professoras da escola, que nos seus questionários e entrevistas manifestam como finalidade de educação para cidadania o desenvolvimento holístico das crianças e alunos, com recurso a estratégias de exploração reconstrutiva e à promoção de um processo de ensino-aprendizagem integrado.

A realização do quarto objetivo, compreender de que modo a área disciplinar de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de noções e de práticas de Cidadania dos alunos, está articulada com o quinto objetivo, identificar os conteúdos do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio passíveis de serem abordados de forma integrada com a Cidadania, de acordo com os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Isto porque o que interliga estas duas áreas é o que permite que uma contribua para o desenvolvimento de competências em função da outra. Neste caso, são os conteúdos e os objetivos conjugados com as características comuns de transversalidade e de um carácter integrador que levam a que estas áreas se completem mutuamente.

Já a concretização do sexto objetivo, compreender as conceções, representações e as práticas dos orientadores cooperantes envolvidos no Estágio Pedagógico I e II acerca do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e da Cidadania e da integração destas duas áreas, implicou a elaboração de questionários e entrevistas não só à educadora e professora cooperantes, mas também aos restantes profissionais de educação das escolas onde nos inserimos.

Com os dados que conseguimos apurar, podemos aferir que tanto os educadores como os professores inquiridos têm noção da ligação existente entre estas duas áreas, concebendo-as como passíveis para articulação e integração de conteúdos e referindo que usufruem desta relação na sua prática pedagógica.

No que concerne ao sétimo objetivo, entender se os alunos perspetivam o Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania de forma integrada, pudemos constatar, através dos questionários realizados aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que, inconscientemente, os alunos interligam estas áreas através da associação de conteúdos e temáticas de uma área para a outra.

As constatações e opiniões tanto dos profissionais da educação como dos alunos, bem como as conclusões que aferimos com a nossa prática pedagógica ajudam a responder à pergunta que o título do nosso relatório de estágio apresenta e que consiste em descobrir se será um mito ou uma realidade educar para a cidadania através do Estudo do Meio. Percebemos assim, que a resposta a esta pergunta implica afirmar que se trata de uma realidade possível e, a nosso ver, compensatória de colocar em prática.

Consideramos por isso que a Educação para a Cidadania e o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio devem ocorrer através de um diálogo interdisciplinar integrado, que possibilite o desenvolvimento de capacidades de análise, de seleção de informação, de questionamento e problematização, que podem posteriormente ser utilizadas em diferentes aspetos da vida ativa dos indivíduos enquanto cidadãos.

O oitavo objetivo, avaliar e refletir acerca das práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, foi também possível alcançar, visto que ao longo de toda a nossa prática pedagógica fomos avaliando e refletindo acerca da nossa ação, repensando a mesma e melhorando as nossas estratégias de intervenção.

Nesta avaliação, verificámos que ocorreram mudanças significativas nas crianças da Educação Pré-Escolar que aperfeiçoaram as suas capacidades de cooperação, bem como ao nível da consciencialização dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que através das respostas que conferiram no segundo conjunto de questionários demonstraram possuir uma conceção de cidadania mais ampla que aquela que apresentavam inicialmente e que se cingia à resolução de conflitos na turma.

Tendo em conta o cariz pedagógico que este Relatório de Estágio apresenta, também foram elencados um conjunto de objetivos centrados na aprendizagem das crianças/alunos. Estes objetivos ajudaram a nortear a nossa ação pedagógica, justificando algumas das decisões que foram tomadas.

Desta forma, realizámos atividades que ao mobilizarem os conhecimentos adquiridos no Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e nas outras áreas curriculares, implicaram o reconhecimento da individualidade enquanto membro de um grupo social e de uma comunidade, que permitiram que as crianças/alunos se conhecessem a si mesmos, aos outros e ao mundo que as rodeia. Para além disso, conseguimos colocá-las a expressar opiniões e a resolver problemas, para que desenvolvessem atitudes críticas e interventivas, de forma autónoma e responsável.

Entendemos, assim que colocámos em prática uma Educação para a Cidadania intencionalmente planificada, tendo esta ocorrido de acordo com um processo educativo

integrado. Para isso, utilizamos estratégias de exploração reconstrutiva, promovendo um desenvolvimento da consciência moral autónoma das crianças/alunos.

Depois da nossa intervenção pedagógica, um dos aspetos mais compensatórios de todo este processo recaiu nas melhorias que pudemos constatar nas crianças/alunos de ambos os níveis de ensino. Tanto as crianças da Educação Pré-Escolar como os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico evoluíram positivamente quanto à justificação de opiniões, no que respeita à sua capacidade argumentativa e crítica. Para além disso, verificámos posturas mais autónomas e reflexivas, principalmente no caso dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, passando estes a participar mais ativamente nas atividades e a realizar comentários mais ponderados.

Ao longo dos estágios pedagógicos e durante a elaboração deste relatório de estágio existiram inúmeros momentos de partilha de conhecimentos e saberes, quer entre orientadores de estágio, quer entre os educadores/professores cooperantes, quer com as crianças e auxiliares de educação, que nos ajudaram a melhorar e a sentirmo-nos integrados na comunidade educativa. Todos estes aspetos contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, bem como nos permitiram alargar e inovar as nossas práticas educativas no contexto de sala de aula.

Podemos aferir que tivemos a preocupação de nos focarmos no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as necessidades e capacidades das crianças/alunos, e através da criação de um ambiente educativo potenciador do desenvolvimento integral das crianças/alunos envolvidas.

Em suma, este Relatório de Estágio apresenta-se como um exemplo de um dos muitos caminhos que um profissional da educação pode seguir para educar para a cidadania as suas crianças/alunos, preparando-os para se reconhecerem como membros integrantes e ativos na sua sociedade, capazes de expressar as suas ideias e posições, de modo organizado e contextualizado.

No decorrer da elaboração deste Relatório de Estágio, surgiram algumas limitações e dificuldades, mas aquela que consideramos ter sido a que mais nos afetou está relacionada com o tempo dedicado a cada estágio pedagógico. Isto porque, sob o nosso ponto de vista, a duração destes estágios é curta, comparativamente com a quantidade de trabalho que nos é exigida, nomeadamente, observações, planificações de sequências didáticas, construção de materiais pedagógicos, intervenções, atas, avaliações, reflexões sobre as práticas e ainda disponibilidade para a participação nas unidades curriculares do curso em questão. Para além disso, entendemos que este curto

tempo de estágio reflete-se num número muito reduzido de observações do trabalho desenvolvido pelas cooperantes em sala de aula, o que é fundamental para a aprendizagem de um estagiário.

Contudo, e refletindo sobre todo este processo, podemos garantir que com esta experiência, tanto com os Estágios Pedagógicos como com a elaboração deste Relatório de Estágio, evoluímos a nível académico e profissional e adquirimos competências e capacidades enriquecedoras ao nível pessoal. Tratou-se por isso de um conjunto de aprendizagens que marcaram o nosso percurso enquanto futuros profissionais da educação.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, pp. 62-88.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C. & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial curricular para a educação básica na região autónoma dos açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Alves, F. C. (2004). Diário - Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium - Revista do ISPV*, 29, pp. 222-239.
- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), pp. 31-61.
- Andrade, M. (2017). *O lugar da argumentação na Educação para a Cidadania no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Antunes, M. & Cruz, C. (2016). *Trabalho de Projeto em Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento de competências de Cidadania*. In A. Dias, N. Ferreira, C. Cruz, A. Rodrigues, A. Moreira, C. Soledade, M. Hortas, *TempuSpacium Didática das Ciências Sociais - Estudos I*, (pp. 125-157). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação infantil - Pra que te quero?* (pp. 67-79). São Paulo: Artmed Editora.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e Cidadania - Renovação da Pedagogia*. Amarante: Labirinto.

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. S. Paulo: Edições 70.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Borges, A., Vilela, A., Santos, H., Fonseca, J., Sousa, M. & Valadão, T. (2010). *Referencial Área de Formação Pessoal e Social-Área Curricular não Disciplinar de Cidadania*. Angra do Heroísmo: Direção Regional da Educação e Formação.
- Branco, M. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Covilhã: Instituto Piaget.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Campenhoudt L. & Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciência Sociais*. Lisboa: Editorial Gradiva.
- Campos, M. (2017). *Promoção de hábitos alimentares saudáveis na Educação Pré-Escolar - Uma estratégia de intervenção contextualizada e dirigida*. (Relatório de Estágio). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (1997). Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras. *Educação, X*, pp. 347-364.
- Carvalho, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005). *A Educação para a Cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2001). *Aprendizagem por mudança conceptual em Biologia – Um estudo sobre o conceito de sistema de regulação com alunos do 11º ano de Ensino Secundário*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

- DEB (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo. 4.ª*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789). Disponível em [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar\\_dir\\_homem\\_cidadao.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf)
- Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Disponível em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Delors, J. (Coord.) (1999). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, A. & Hortas, M. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, pp. 188-201.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Obtido de dge: <https://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pp. 461-472.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora
- Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o Ensino da História - Concepções de Professores do 1.º C.E.B.* (Dissertação de Mestrado), Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Félix, N. & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico - história*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ferreira, J. & Estevão, C. (2003). *A construção de uma Escola Cidadã - Público e Privado em Educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Fonseca, J. M. R. (2011). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. (Tese de Doutoramento) Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, pp. 214-223.
- Gal, R. (1979). *História da Educação*. Lisboa: Editorial Vega.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guimarães, M. (1974). *História da Educação*. Aveiro: Editorial Vouga.
- Hobbes, T. (1999). Da primeira e segunda leis naturais, dos contratos. In T. Hobbes, *Leviatã* (pp. 115-123). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Kant, I. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP.
- Locke, J. (1991). *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural.
- Lourenço, S., Palmeira, L., Dinis, A. & Gouveia, J. (2010). Validação das emoções na infância: vergonha, ansiedade e sintomatologia depressiva. *Psychologia, II*, pp. 499-526.
- Manzini-Covre, M. (1994). *O que é Cidadania*. São Paulo: Brasiliense.
- Mateus, M. (2001). O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Actas do II Colóquio de Geografia - Cadernos de Geografia*, (pp. 71-75). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Medeiros, E. (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Afrontamento, Lda.
- Medeiros, E. O. (2010). *A educação como projeto desafios de cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Melim, I. F. (2014). *A diversidade de Modelos Pedagógicos e Curriculares no ensino aprendizagem da criança*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. & Maria, R. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico - Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento das crianças*. Relatório de Estágio. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.
- Monteiro, R. et. al . (2018). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Morgado, C. (2017). *Motricidade fina de crianças em idade Pré-Escolar*. Relatório de Estágio, Campus Universitário de Almada, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.
- Munsberg, J. & Felicetti, V. (2014). *A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos*. Obtido de [https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/6o-encontro-internacional-da-sociedade-brasileira-de-educacao-comparada/joao\\_alberto\\_steffen\\_munsberg.pdf](https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/6o-encontro-internacional-da-sociedade-brasileira-de-educacao-comparada/joao_alberto_steffen_munsberg.pdf)
- Nazareth, M. (1992). Educação - Noções Gerais. In *Logos. Enciclopédia luso-brasileira de filosofia*. 2.º Vol. Lisboa: Verbo Editora.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania - Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: GRAFIASA.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Ninho.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. São Paulo: ARTMED.
- Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania: Teorias e Práticas*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Rigal, L. (1999). A escola crítico-democrática uma matéria pendente no limiar do século XXI. In F. Imbéron, *A educação no século XXI - Os desafios do futuro imediato* (pp. 171-194). São Paulo: Editorial Graó.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). Cidadania e Currículo. *Revista do Instituto de Inovação Educacional - Direitos*, pp. 9-25.
- Rousseau, J.-J. (1979). *Emílio ou da Educação*. São Paulo: DIFEL.
- Rousseau, J.-J. (1999). *O Contrato Social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Santos, M. (2005). *Formação Cívica no Ensino Básico - Contributos para um análise da prática letiva*. Porto: GRAFIASA.
- Santos, M. (2005). *Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Lisboa: Santos-Edu.
- Santos, T. (2014). *Festividades sazonais e comunitárias no currículo em educação de infância*. (Relatório de estágio). Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.
- Santos, C. P. & Teixeira, R. C. (2014). Propriedades e Critérios no Pré-Escolar. Obtido em 16 de setembro de 2018, de [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3241/1/SantosTeixeira\\_PC\\_3\\_16%2083\\_2014%29\\_high.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3241/1/SantosTeixeira_PC_3_16%2083_2014%29_high.pdf)
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Spodek, B. & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In Formosinho, J.O. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. M. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, n.º 12, pp. 109-117.

Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. (Relatório de Estágio). Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação de Beja, Beja.

### **Legislação e outros documentos consultados:**

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

Decreto-Lei nº286/89, de 29 de Agosto

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A de 24 de Junho

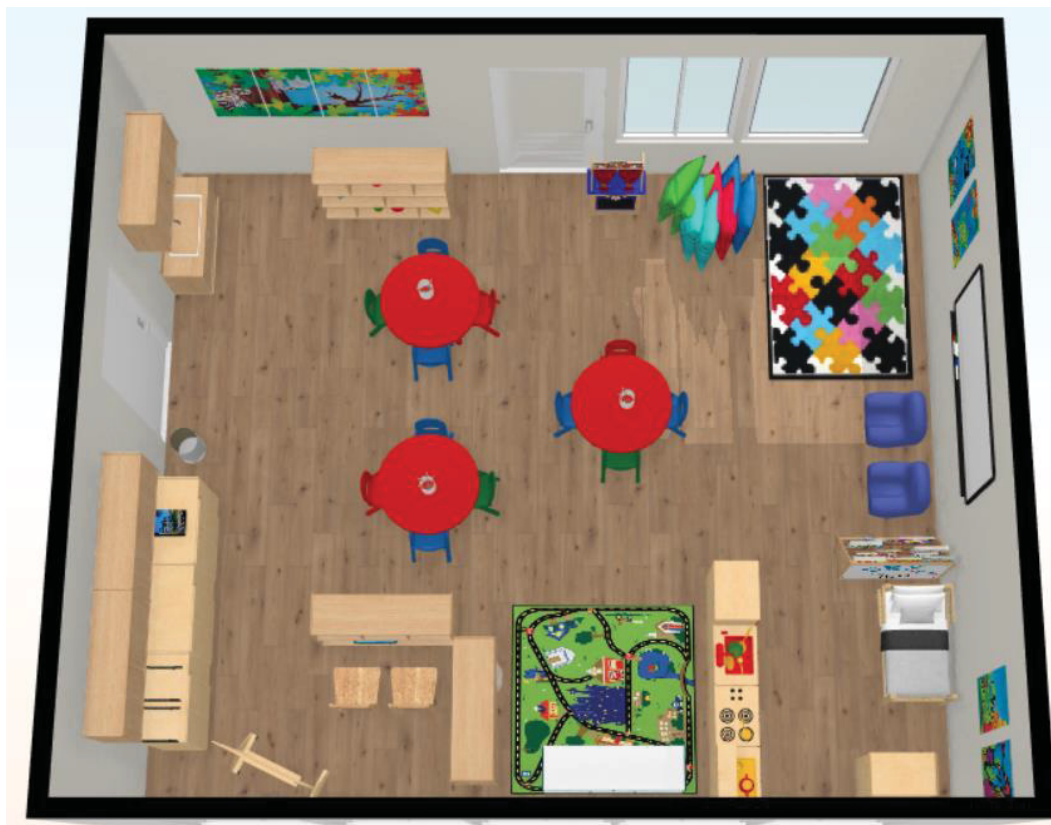
Despacho n.º 17169-2011, de 23 de dezembro

Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

## Anexos

### Anexo I - Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar



**Anexo II - Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico**



**Anexo III - Horário do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Horas</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>9:00h – 9:45h</b>	Educação Física (Professor especializado)	Matemática	Matemática	Português	Estudo do Meio
<b>9:45h – 10:30h</b>	Estudo do Meio				Cidadania
<b>10:30h – 11:00h</b>					
<b>11:00h – 11:45h</b>	Português	Estudo do Meio	Educação Física (Professor especializado)	Matemática (Prof. DA)	Português
<b>11:45h – 12:30h</b>			Inglês		Matemática
<b>12:30h – 13:30h</b>					
<b>13:30h – 14:15h</b>	Matemática	Português	Português	Estudo do Meio	Expressões Artísticas
<b>14:15h – 15:00h</b>	Expressões Artísticas			Estudo do Meio	Inglês (Professora especializada)
<b>15:00h – 15:45h</b>				Educação Física	
<b>15:45h – 16:30h</b>				EMRC (Professora especializada)	



### **Protocolo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação**

O presente documento clarifica a natureza e o modo de colaboração do Educador(a) Cooperante e do Professor(a) Cooperante no projeto de investigação intitulado por *Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? – Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que visa compreender de que modo os mesmos concebem as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e de Educação para a Cidadania e quais as representações que têm das suas práticas nestes domínios.

No contexto deste estudo, desenvolvido pela mestranda Diana Matos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e da disciplina de Relatório de Estágio, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Josélia Fonseca, solicito a sua participação numa entrevista, servindo este documento para esclarecer os procedimentos a adotar e os compromissos que assumimos. Assim como, para determinação do consentimento livre e esclarecido relativamente à sua participação na realização da entrevista.

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

Ao assinarem este protocolo, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

Ponta Delgada, \_\_\_/\_\_\_/2019

A Investigadora:

---

O(A) colaborador(a) Educador(a) ou Professor(a) Cooperante:

---



## **Protocolo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação**

O presente documento clarifica a natureza e o modo de colaboração dos educadores e dos professores das escolas onde se realizou os Estágios Pedagógicos I e II no projeto de investigação intitulado por *Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? – Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que visa compreender de que modo os mesmos concebem as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e de Educação para a Cidadania e quais as representações que têm das suas práticas nestes domínios.

No contexto deste estudo, desenvolvido pela mestrandia Diana Matos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e da disciplina de Relatório de Estágio, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Josélia Fonseca, solicito a sua participação num questionário, servindo este documento para esclarecer os procedimentos a adotar e os compromissos que assumimos. Assim como, para determinação do consentimento livre e esclarecido relativamente à sua participação no preenchimento do questionário.

A realização dos questionários pautar-se-á pelos princípios éticos e de confidencialidade que um estudo desta natureza impõe, sendo atribuídos nomes fictícios a quem se dignar a responder às questões que lhe serão apresentadas.

Ao assinarem este protocolo, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

Ponta Delgada, \_\_\_/\_\_\_/2019

A Investigadora:

\_\_\_\_\_

O(A) colaborador(a) Educador(a) ou Professor(a):

\_\_\_\_\_



## **Protocolo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação**

O presente documento clarifica a natureza e o modo de colaboração dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no projeto de investigação intitulado por *Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? – Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que visa compreender se os mesmos perspetivam as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e de Educação para a Cidadania de forma integrada.

No contexto deste estudo, desenvolvido pela mestranda Diana Matos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e da disciplina de Relatório de Estágio, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Josélia Fonseca, solicito a sua autorização enquanto encarregado de educação para a participação do seu educando num questionário, servindo este documento para esclarecer os procedimentos a adotar e os compromissos que assumimos. Assim como, para determinação do consentimento livre e esclarecido relativamente à participação do educando na realização do questionário.

A realização dos questionários pautar-se-á pelos princípios éticos e de confidencialidade que um estudo desta natureza impõe, sendo atribuídos nomes fictícios a quem se dignar a responder às questões que lhe serão apresentadas.

Ao assinarem este protocolo, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

Ponta Delgada, \_\_\_/\_\_\_/2019

A Investigadora:

---

O(A) Encarregado(a) de Educação:

---

Anexo V – Entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes

A - Guião das entrevistas realizadas

Blocos	Objetivos	Unidades temáticas	Questões	Tópicos/Observações
<b>Bloco A -</b> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista;</li> <li>• Informar do contexto em que a entrevista surge;</li> <li>• Garantir a confidencialidade da fonte de informação e anonimato das respostas;</li> <li>• Solicitar autorização para o registo áudio/gráfico da entrevista;</li> <li>• Assegurar o rigor da informação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importa-se que a entrevista seja gravada?</li> <li>• Importa-se que tire notas?</li> <li>• Deseja saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista?</li> <li>• Quer clarificar algo mais?</li> </ul>	<p>A entrevista surgiu no âmbito do Relatório de Estágio intitulado por <i>Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? – Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este método tem como objetivo averiguar quais as opiniões dos profissionais de educação no que respeita às áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e de Educação para a Cidadania.</p> <p>O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>
<b>Bloco B -</b> Dimensão da Entrevista		Finalidades da Educação para a Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que entende por cidadania?</li> <li>• Considera importante trabalhar a educação para a cidadania na escola?</li> <li>• A cidadania é um dos focos da sua prática pedagógica? Se sim, explique-me quais as razões para tal. Se não, quais são os focos da sua prática?</li> <li>• Quais são as competências de cidadania que procura desenvolver na sua turma?</li> </ul>	

		<p>Função do aluno e do educador/professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera o papel do professor importante na construção das crianças como cidadãos? Porquê?</li> <li>• No seu entender qual deve ser o papel do aluno na Educação para a Cidadania?</li> <li>• Como desenvolve a cidadania na sua prática pedagógica? Apresente alguns exemplos de atividades desenvolvidas.</li> <li>• As atividades de cidadania que desenvolve estão geralmente em articulação com as outras áreas do currículo ou realiza atividades únicas e exclusivamente dedicadas à exploração da cidadania? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ *Se trabalha de forma integrada a área da cidadania diga-me quais são as principais razões por que o faz ou porque é vantajoso para si?</li> <li>○ *Se trabalha disciplinarmente por que razão o faz?</li> <li>○ *Se trabalha tanto disciplinar como de forma interdisciplinar porque o faz?</li> </ul> </li> <li>• Considera que existem áreas através das quais é mais fácil desenvolver a cidadania? Se sim quais?</li> </ul>	<p>*- A realização ou não destas questões depende da resposta conferida à questão anterior.</p>
	<p>Abordagem curricular</p>			

		<p>Articulação com o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera a área do Estudo do Meio importante no desenvolvimento da Cidadania/Formação Pessoal e Social do aluno? Porquê?</li> <li>• Para si a área de Estudo do Meio apresenta conteúdos e objetivos que contribuem para o desenvolvimento da cidadania? Se sim, refira alguns exemplos.</li> <li>• Na sua prática pedagógica costuma realizar atividades que interligam a área de Estudo do Meio com a Cidadania/Formação Pessoal e Social? Se sim, diga alguns exemplos e quais os contributos que uma área dá à outra.</li> </ul>
<p><b>Bloco C -</b> Conclusão da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista.</li> </ul>		<p>Agradecer a disponibilidade.</p>

## **B - Entrevista realizada à educadora de infância cooperante**

### **1- Quantos anos tem de serviço?**

“Tenho 22 anos de serviço.”

### **2- O que entende por cidadania?**

“Cidadania é uma atitude, uma prática de processo participado, individual ou coletivo, é estar em sociedade. Para mim é o saber estar com os outros e em sociedade.”

### **3- Considera importante trabalhar a educação para a cidadania na escola?**

“Sim, muito importante porque são atitudes, comportamentos, o modo de estar em sociedade e o saber conviver com os outros.”

### **4- A cidadania é um dos focos da sua prática pedagógica? Se sim, explique-me quais as razões para tal. Se não, quais são os focos da sua prática?**

“Sim, sempre. Tento que esteja sempre presente, pois é o saber estar com os outros, o saber respeitar os outros, os valores da igualdade e da justiça. O saber estar em grupo começa no pré-escolar, só depois a criança aprende a estar em sociedade e em família.”

### **5- Quais são as competências de cidadania que procura desenvolver no seu grupo de crianças?**

“Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação Rodoviária, Igualdade de género, Educação Intercultural e Educação para a Paz.”

### **6- Considera o papel do educador importante na construção das crianças como cidadãos? Porquê?**

“Sim. No pré-escolar o educador funciona como o exemplo, o primeiro exemplo, porque o que eles veem querem repetir e o Educador tem esse papel. E sendo o pré-escolar a base para tudo, se souberem conviver sempre com estas atitudes e quiserem repetir, eu acho que é mais fácil. Isso é muito importante, é a base.”

### **7- No seu entender qual deve ser o papel do aluno na Educação para a Cidadania?**

“A educação para a cidadania se for pela forma normal, pela repetição, pela forma como apresentam os assuntos na promoção de certas ideias, nestas idades as crianças

não têm como questionar. Talvez mais velhos possam questionar algumas coisas como a sexualidade, mas no pré-escolar isso não acontece. Agente fala disso tudo, para que depois seja normal para eles, a diferença de cor, a diferença de sexo.”

#### **8- Como desenvolve a cidadania na sua prática pedagógica? Apresente alguns exemplos de atividades desenvolvidas.**

“Através da educação livre dos preconceitos. No pré-escolar muito o azul e o cor-de-rosa. Trabalhar isso sempre que alguém diz que o cor-de-rosa é de menina. Aproveitar todos os momentos para tirar preconceitos, para garantir oportunidades educativas iguais, como quando eu tinha os meninos com NEE de cadeiras de rodas. É importante que as crianças tenham sempre a preocupação com o outro, da cadeira arrumada para passar a cadeira de rodas. Isto são tudo preocupações que depois eles transportam para fora. Quando íamos nas saídas, eles tinham sempre essa preocupação, de ver um degrau e dizer que o X ou a Y não podiam ir, porque o carro estava no passeio e não podiam passar. Se na sala nós tentamos fazer trabalhos iguais para todos, promover a igualdade, uma cadeira fora do lugar, faz toda a diferença numa sala que tem duas cadeiras de rodas, por exemplo, e se houver este cuidado de arrumar. Por exemplo, este ano mete-me muita impressão ver as cadeiras afastadas das mesas, isto vem daí, de três anos de cadeiras de rodas na sala. E o grupo tinha isto, uma coisa muito simples, de arrumar a cadeira para se poder circular com as cadeiras de rodas. São coisas muito simples, que nós geralmente não pensamos, mas arrumar a cadeira é o respeito pelo outro. Por exemplo, eles nunca faziam barreiras na entrada da casinha, porque a única barreira que podia existir na casinha seria uma cadeira de rodas, nunca tiveram a preocupação de fazer uma porta e estes meninos tiveram. Portanto, foi trabalho de cidadania que estes meninos levaram consigo, não por terem sido muito trabalhados nisso, mas pelo exemplo, por os outros serem integrados, tornando-se eles bons cidadãos, sem dúvida. E com outros temas, também temos de nos atualizar, atividades de reciclagem, o respeito pela natureza, com o tempo essas coisas mudam. Antigamente não se fazia reciclagem, não se utilizava os materiais reciclados para os trabalhos. Eu gosto muito de mandar para casa trabalhos com frascos, com caixas, com caixas de cereais. Portanto aproveitar, precisamente por isso. Não precisa de comprar, reaproveita-se. Acho que o respeito pela natureza, o não cuspir uma pastilha elástica para o chão porque o animal pode mastiga-la e morrer, são tudo atividades recentes que a gente antigamente não tinha essa preocupação e não trabalhava. A parte dos animais, o

respeito pelos animais, sempre tive presente nas salas, ao contrário da reciclagem e do cuidado pela natureza.”

**9- As atividades de cidadania que desenvolve estão geralmente em articulação com as outras áreas do currículo ou realiza atividades única e exclusivamente dedicadas à exploração da cidadania?**

“Não, porque isto para mim é transversal, está em tudo. Entrar e dizer bom dia, obrigado, se faz favor é transversal a tudo. Não faço distinções, trabalho tudo junto, o respeito pelos outros, o saber andar na rua, o deixar passar a senhora mais velha à nossa frente ou mesmo os meninos mais novos vão do lado de dentro. Isso está tudo interligado, trabalho de forma integrada.”

**9.1. Se trabalha de forma integrada a área da cidadania diga-me quais são as principais razões por que o faz ou porque é vantajoso para si?**

“Porque está tudo interligado, cidadania para mim é saber estar, isso começa na sala, daí para a manta, daí para a mesa, o sentar na manta, o bater à porta, o dizer bom dia quando alguém entra, é o saber estar com os outros com a natureza, portanto isto para mim está tudo interligado. Eu não vou só trabalhar o bom dia e o obrigado. É claro que podemos fazer isso, mas eu aqui acho que o exemplo é o melhor de tudo.”

**10- Considera que existem áreas através das quais é mais fácil desenvolver a cidadania? Se sim quais? (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Educação Física; Matemática; Expressões Artísticas; Conhecimento do Mundo)**

“A Linguagem Oral, essa sem dúvida. Mas para mim, o que gosto mais e que uso para tudo será sempre a Expressão Artística, a plástica. Depois de expor, de mostrar, de levar as crianças a perceber as coisas nos locais, gosto sempre de trabalhar alguma coisa para ficar. Gosto de transformar em alguma coisa palpável aquilo de que se falou.”

**11- Considera a área do Conhecimento Mundo importante no desenvolvimento da Cidadania/Formação Pessoal e Social do aluno? Porquê?**

“O Conhecimento do Mundo também está associado, não se pode dissociar da cidadania. Lá está, está tudo interligado. Agente não se pode fechar na nossa sala, tem

de saltar da ilha para o mundo, por isso é que estamos neste momento a desenvolver uma atividade que nos liga a crianças que estão no Algarve, em Mértola.”

**12- Para si a área de Conhecimento do Mundo apresenta conteúdos e objetivos que contribuem para o desenvolvimento da cidadania? Se sim, refira alguns exemplos?**

“Sim, sem dúvida. É o alargar da cidadania. O respeito por outras culturas, por outras terras, o conhecer outras formas de vida, outras formas de pensar, o conhecimento do mundo tem tudo a ver com a cidadania, porque se eles não conhecerem o que existe além desta ilha, acabam por não ter respeito também pelos outros, pois a cidadania é isto, é sabermos estar em qualquer parte do mundo.”

**13- Na sua prática pedagógica costuma realizar atividades que interligam a área de Conhecimento do Mundo com a Cidadania/Formação Pessoal e Social? Se sim, diga alguns exemplos e quais os contributos que uma área dá à outra.**

“Eu acho que sim. Por exemplo no dia de reis, falou-se nas prendas, falou-se noutra país, em Espanha, dizendo que não era melhor nem pior, era diferente, que os meninos recebiam as prendas no dia de reis e nós recebíamos no natal. Quanto mais eles souberem que existem outras formas de vida, melhor. Já trabalhamos as casas, cada país tem uma casa diferente, as casas da neve, por exemplo. O conhecimento do mundo acho que é essencial aí. Precisamente para respeitar e para terem conhecimento da multiculturalidade, de outras formas de vida, que não são nem melhores nem piores do que as nossas, são diferentes e quanto mais eles conhecerem, mais respeitam os outros.

## **C - Entrevista realizada à professora cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1- Quantos anos tem de serviço?**

“17 anos.”

### **2- O que entende por cidadania?**

“ A arte de formar um cidadão.”

### **3- Considera importante trabalhar a educação para a cidadania na escola?**

“É óbvio que é fundamental, se não fosse para isso agente não acordava todos os dias. É para formar mais e melhor. A cidadania é fundamental para nós podermos ter adultos no futuro que saibam, ser, estar, fazer.”

### **4- A cidadania é um dos focos da sua prática pedagógica? Se sim, explique-me quais as razões para tal. Se não, quais são os focos da sua prática?**

“Óbvio.”

### **5- Quais são as competências de cidadania que procura desenvolver no seu grupo de crianças?**

“As competências... o saber estar, o saber ser, procuro que eles tentem corrigir os erros que encontram no seu dia-a-dia e procuro que eles trabalhem a resolução de problemas.”

### **6- Considera o papel do professor importante na construção das crianças como cidadãos? Porquê?**

“Claro, senão não era professora. Se nós estamos aqui a trabalhar para eles é para que eles no futuro sejam mais e melhores que a geração anterior. Portanto, aqui o nosso papel será ajuda-los a construir o futuro adulto que serão e este é o nosso papel, orientar, ajudar, fazê-los crescer.”

### **7- No seu entender qual deve ser o papel do aluno na Educação para a Cidadania?**

“O aluno deve saber problematizar. O aluno deve saber olhar à sua volta, olhar para além de si próprio e aqui o nosso papel é fundamental. Abrir-lhe os horizontes e fazê-lo perceber que ele vai intervir no mundo e portanto tudo o que está à sua volta, também

irá ser, um dia da sua responsabilidade e já o é. Portanto, acho que é muito importante que ele seja ativo na sua aprendizagem. Sempre com a consciência do que o rodeia, porque às vezes eles estão muito centrados em si, muito egocêntricos e nós trabalhamos com uma faixa etária que ainda é um bocado egocêntrica e é abrir os horizontes e olhar para fora e ver o outro e pôr-se no papel do outro. Acho que aí o aluno tem de ser mais ativo.”

**8- Como desenvolve a cidadania na sua prática pedagógica? Apresente alguns exemplos de atividades desenvolvidas.**

“Eu trabalho de uma forma transversal, que não deveria ser, e agora com a nova matriz curricular vai voltar a ser transversalmente. Lá de vez em quando, eu nem digo todas as semanas, mas de quinze em quinze dias, nós trabalhamos a resolução de problemas, se calhar é aí que entra mais a cidadania. Um problema que eles detetem na sala, uma notícia que ouviram na televisão e tentar desenvolver com eles algumas temáticas. Nós fazemos muito isto, a resolução de problemas: Como é que podemos resolver?; Qual é o meu papel para a resolução deste problema?; Como é que eu posso melhorar o sofrimento de outro?. Estas situações são trabalhadas transversalmente e, lá de vez em quando, uma coisa assim mais pontual, eu trabalho com eles mais aprofundadamente.”

**9- As atividades de cidadania que desenvolve estão geralmente em articulação com as outras áreas do currículo ou realiza atividades única e exclusivamente dedicadas à exploração da cidadania?**

“Trabalho de forma articulada, transversal.”

**a. Se trabalha de forma integrada a área da cidadania diga-me quais são as principais razões por que o faz ou porque é vantajoso para si?**

“Penso que é mais vantajoso para eles, porque nós não ficamos presos a um momento, pode-se trabalhar quando as coisas surgem ou quando os temas vêm ao de cima, quando a criança trás qualquer coisa. Imagina que eu tenho ali cidadania, como tenho ali no nosso horário, à sexta-feira, das 9:45 às 10h, agora imagina que só naquele dia é que vamos tratar de cidadania, não digo que não façamos isso, ainda por cima quando eu vejo que foi um tema que ainda não foi discutido em sala de aula eu trago,

mas eu acho muito mais proveitoso quando os temas estão a surgir e nós trabalhamos de forma articulada, sem termos de nos prender àquele horário, aquela rotina. Eu faço assim.”

**10- Considera que existem áreas através das quais é mais fácil desenvolver a cidadania? Se sim quais? (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Educação Física; Matemática; Expressões Artísticas; Conhecimento do Mundo)**

“Não, trabalhamos em qualquer uma delas.”

**11- Considera a área do Conhecimento Mundo importante no desenvolvimento da Cidadania/Formação Pessoal e Social do aluno? Porquê?**

“Nós temos uns blocos que são mais o eu, mas mais no primeiro e no segundo ano, depois no 3.º ano e 4.º ano, o estudo do meio já não nos auxilia muito na cidadania. Há ali depois a parte da história em que aprendemos um bocadinho com os erros do nosso passado, pudemos ir buscar, mas mais no 1.º e 2.º ano.”

**12- Para si a área de Conhecimento do Mundo apresenta conteúdos e objetivos que contribuem para o desenvolvimento da cidadania? Se sim, refira alguns exemplos?**

“Sim, nos conteúdos que já referi, em relação ao eu e ao conhecimento de si próprio”.

**13- Na sua prática pedagógica costuma realizar atividades que interligam a área de Conhecimento do Mundo com a Cidadania/Formação Pessoal e Social? Se sim, diga alguns exemplos e quais os contributos que uma área dá à outra.**

“Geralmente no bloco em que se fala no eu e na sociedade, principalmente no 1.º e 2.º ano.”

Anexo VI - Questionários realizados aos educadores e professores.

**A - Matriz de construção do questionário**

**Conceções e Práticas Curriculares da Educação para a Cidadania**

**Quanto à finalidade:**

- Instrutiva/Informativa;
- Desenvolvimental/Crítica.

**Quanto à função do aluno:**

- Ativo;
- Passivo.

**Quanto à função do professor:**

- Mediador/Orientador;
- Magister dix/Protagonista.

**Quanto à abordagem:**

- Disciplinar;
- Integrada;
- Interdisciplinar;
- Mista.

**Quanto às estratégias:**

- Informativo Instrutivas;
- Exploração reconstrutiva.

**Quanto à avaliação:**

- Contínua/Formativa;
- Sumativa.

**Quanto à articulação com o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio:**

- Conteúdos;
- Objetivos;
- Transversalidade;
- Estrutura.

## B - Questionário dos educadores e professores



### UNIVERSIDADE DOS AÇORES

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

O presente questionário integra o estudo incorporado no projeto de Relatório de Estágio sobre o tema *Educar para a Cidadania através do Estudo do Meio, realidade ou mito? Uma experiência no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Com este questionário pretende-se compreender como é que os educadores/professores perspetivam a relação entre a Educação para a Cidadania e as áreas de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e como concebem a sua prática neste domínio. As respostas são anónimas e confidenciais. Agradeço, desde já, a sua participação e colaboração.

#### I

##### 1 – Dados biográficos

###### 1.1. Sexo:

Feminino  Masculino

###### 1.2. Nível de ensino no qual exerce as suas funções:

Educação Pré-Escolar  1.º Ciclo do Ensino Básico

1.3. Anos de serviço \_\_\_\_\_

#### II

1. Para responder, coloque, em cada item, um círculo à volta da opção que melhor reflete a sua opinião.

Escala				
1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente

Concebe a Educação para a Cidadania como...	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
um processo que contribui para o desenvolvimento da criança como pessoa;	1	2	3	4	5
um meio para promover o desenvolvimento de competências no âmbito dos valores;	1	2	3	4	5
um meio para impor formas de ser, estar e agir às crianças/alunos, prevenindo a	1	2	3	4	5

indisciplina;					
um meio para transmitir regras, direitos e deveres;	1	2	3	4	5
um meio para desenvolver a criança ao nível socio-afetivo e moral;	1	2	3	4	5

2. Para responder, coloque, em cada item, um círculo à volta da opção que melhor reflete a sua opinião.

<b>Concebe a área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio como...</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Sem opinião</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
um meio de desenvolver o ensino-aprendizagem na área das ciências sociais e humanas;	1	2	3	4	5
um meio de desenvolver a identidade cultural das crianças;	1	2	3	4	5
um meio de favorecer o desenvolvimento da criança como um ser socialmente ativo;	1	2	3	4	5
uma forma de transmitir às crianças conhecimentos acerca do seu meio e do mundo;	1	2	3	4	5
uma forma de desenvolver o conhecimento de si e dos outros;	1	2	3	4	5
uma forma de perspetivar criticamente a relação com os outros e com o mundo.	1	2	3	4	5

3. Para responder, coloque, em cada item, um círculo à volta da opção que melhor reflete a sua opinião.

<b>O papel da(o) criança/aluno na Educação para a Cidadania ...</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Sem opinião</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
é reconhecer as responsabilidades de um cidadão;	1	2	3	4	5
é seguir as regras, direitos e deveres que lhe são impostas;	1	2	3	4	5
é mostrar-se recetivo ao que lhe é ensinado;	1	2	3	4	5
é reconhecer-se como um ser singular;	1	2	3	4	5
consiste em alterar modos de ser e de estar sabendo	1	2	3	4	5

argumentar o porquê desta mudança;					
consiste em alterar modos de ser e de estar para fugir ao castigo.	1	2	3	4	5

4. Para responder, coloque, em cada item, um círculo à volta da opção que melhor reflete a sua opinião.

<b>Na sua prática, a Educação para a Cidadania...</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Sem opinião</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
é trabalhada de forma integrada;	1	2	3	4	5
é trabalhada separadamente das restantes áreas curriculares;	1	2	3	4	5
é trabalhada de forma disciplinar e interdisciplinar;	1	2	3	4	5
é mediada pelo educador/professor;	1	2	3	4	5
desenvolve-se abordando as temáticas mesmo que não sejam relevantes para os alunos;	1	2	3	4	5
o aluno é o sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem;	1	2	3	4	5
apoiar-se numa avaliação formativa, que promove o desenvolvimento gradual do aluno como pessoa e cidadão;	1	2	3	4	5
“dá sermões” para evitar comportamentos desviantes;	1	2	3	4	5
promove a capacidade reflexiva e argumentativa das crianças;	1	2	3	4	5
favorece o desenvolvimento da consciência moral através de “role-playing”;	1	2	3	4	5
favorece o desenvolvimento da consciência moral através de jogos;	1	2	3	4	5
apoiar-se numa avaliação sumativa para melhorar modos de ser e de estar em sociedade;	1	2	3	4	5
desenvolve-se através de um processo de ensino-aprendizagem com a colaboração da família;	1	2	3	4	5
desenvolve-se através de um trabalho colaborativo com os restantes colegas da escola.	1	2	3	4	5

### III

1. Considera importante trabalhar a Educação para a Cidadania na escola?

Sim  Não

2. A Educação para a Cidadania é um dos focos da sua prática pedagógica?

Sim  Não

2.1. Se respondeu negativamente quais são os focos da sua prática pedagógica?

---

---

3. Apresente alguns exemplos de atividades desenvolvidas por si no âmbito da Educação para a Cidadania.

---

---

---

---

4. Considera que existem áreas através das quais é mais fácil desenvolver a Educação para a Cidadania?

Sim  Não

4.1. Se respondeu afirmativamente, indique quais as áreas, selecionando as mesmas com uma cruz:

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Matemática                                     | <input type="checkbox"/> |
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Português | <input type="checkbox"/> |
| Expressões Artísticas                          | <input type="checkbox"/> |
| Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio           | <input type="checkbox"/> |
| Educação Física                                | <input type="checkbox"/> |

5. Considera a área do Conhecimento Mundo/Estudo do Meio importante no desenvolvimento da Cidadania na(o) criança/aluno?

Sim  Não

**5.1.** Se tiver respondido afirmativamente, justifique a sua escolha.

---

---

---

**6.** Para si a área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio apresenta conteúdos e objetivos que contribuem para a Educação para a Cidadania?

Sim  Não

**6.1.** Se tiver respondido afirmativamente, refira alguns exemplos desses conteúdos e objetivos.

---

---

---

**7.** Na sua prática pedagógica costuma realizar atividades que articulam a área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Educação para a Cidadania?

Sim  Não

**7.1.** Se tiver respondido afirmativamente, diga alguns exemplos de atividades que já tenha desenvolvido neste sentido.

---

---

---

Agradecemos a sua colaboração  
Diana Matos

**C- Quadros de dados dos questionários realizados aos educadores e professores**

**Quadro 1 – Finalidades da Educação para a Cidadania**

Concebe a Educação para a Cidadania como...		Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Finalidade Desenvolvimental	um processo que contribui para o desenvolvimento da criança como pessoa;				4	15
	um meio para promover o desenvolvimento de competências no âmbito dos valores;				4	15
	um meio para desenvolver a criança ao nível socio-afetivo e moral;			2	5	12
Finalidade Instrutiva	um meio para impor formas de ser, estar e agir às crianças/alunos, prevenindo a indisciplina;	3	7	1	5	3
	um meio para transmitir regras, direitos e deveres.			3	8	8

**Quadro 2 – Finalidades do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio**

Concebe o Conhecimento/Estudo do Meio como...		Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente
Finalidade Desenvolvimental	um meio de desenvolver o ensino-aprendizagem na área das ciências sociais e humanas;				10	9
	um meio de desenvolver a identidade cultural das crianças;		1	2	8	8
	um meio de favorecer o desenvolvimento da criança como um ser socialmente ativo;			2	10	7
	uma forma de desenvolver o conhecimento de si e dos outros;				7	12
	uma forma de perspetivar criticamente a relação com os outros e com o mundo;				11	8
Finalidade Instrutiva	uma forma de transmitir conhecimentos acerca do seu meio e do seu mundo.				8	11

**Quadro 3 – Função do aluno no processo de aprendizagem**

O papel da(o) criança/aluno na Educação para a Cidadania...		Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	NR
Ativo	é reconhecer as responsabilidades de um cidadão;				12	6	1
	é mostrar-se recetivo ao que lhe é ensinado;		4	2	9	3	1
	é reconhecer-se como um ser singular;		2	3	11	2	1
	consiste em alterar modos de ser e de estar sabendo argumentar o porquê desta mudança;		2	4	8	4	1
Passivo	é seguir as regras, direitos e deveres que lhe são impostas;	3	4	2	6	3	1
	consiste em alterar modos de ser e de estar para fugir ao castigo.	6	7	3	2		1

**Quadro 4 – Função do educador/professor no processo de aprendizagem**

Na sua prática, a Educação para a Cidadania...		Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	NR
Mediador/Orientador	é mediada pelo educador/professor;			5	10	3	1
	o aluno é o sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem;				8	10	1
	desenvolve-se através de um processo de ensino-aprendizagem com a colaboração da família;			2	9	7	
	desenvolve-se através de um trabalho colaborativo com os restantes colegas;			1	12	4	2
Protagonista	desenvolve-se abordando as temáticas mesmo que não sejam relevantes para os alunos.	2	5	2	9		1

**Quadro 5 – Abordagem Curricular da Educação para a Cidadania**

Na sua prática, a Educação para a Cidadania...		Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente
<b>Disciplinar</b>	É trabalhada separadamente das restantes áreas curriculares;	8	7	2	1	1
<b>Integrada</b>	é trabalhada de forma integrada;		1	1	5	11
<b>Mista</b>	é trabalhada de forma disciplinar e interdisciplinar.			1	8	9

**Quadro 6 – Avaliação da Educação para a Cidadania**

Na sua prática, a Educação para a Cidadania...		Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	NR
<b>Contínua</b>	apoia-se numa avaliação formativa, que promove o desenvolvimento gradual do aluno como pessoa e cidadão;				8	10	1
<b>Sumativa</b>	Apoia-se numa avaliação sumativa para melhorar modos de ser e de estar em sociedade.	1	8	3	3	3	1

**Quadro 7 – Estratégias de ensino-aprendizagem da Educação para a Cidadania**

Na sua prática, a Educação para a Cidadania...		Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	NR
<b>Informativo-instrutivas</b>	“dá sermões” para evitar comportamentos desviantes;	6	8	3	1		1
<b>Exploração reconstrutiva</b>	promove a capacidade reflexiva e argumentativa das crianças;				10	8	1
	favorece o desenvolvimento da consciência moral através de “role-playing”		1	2	10	5	1

favorece o desenvolvimento da consciência moral através de jogos.			1	9	8	1
---	--	--	---	---	---	---

**Quadro 8 – Prática Pedagógica da Educação para a Cidadania – Exemplos de atividades**

Atividades	Educadores	Professores
Debates		4
Dramatizações	2	1
Resolução de dilemas/conflitos		3
Trabalho cooperativo	3	1
Jogos	5	3
Canções		1
Histórias	5	2
Análise de textos		2
“Brainstorming”		1
Diálogos	1	4
Composição de cartazes	1	2
Costumes e Tradições		1
Exploração dos cuidados a ter com a Natureza/Reutilização de Materiais (reciclagem)	2	2
Pesquisa de informação		1
Fichas de trabalho		1
Exploração de emoções/sentimentos	2	1
Passeios/Visitas de estudo	1	
Definição de regras/Atribuição de responsabilidades	5	
Exploração de conceitos relacionados com a segurança (rodoviária e em casa)	1	
Exploração da diferença e do respeito pelo outro	1	
Visualização de imagens (cartões, vídeos)	1	1

**Quadro 9 – Importância da Educação para a Cidadania**

<b>Considera importante trabalhar a Educação para a Cidadania na escola?</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
	19	0

**Quadro 10 – A Educação para a Cidadania na Prática Pedagógica**

<b>A Educação para a Cidadania é um dos focos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
---	------------	------------

<b>da sua prática pedagógica?</b>	18	1
-----------------------------------	----	---

**Quadro 11 – Abordagem curricular da Educação para a Cidadania - Conceção**

<b>Considera que existem áreas através das quais é mais fácil desenvolver a Educação para a Cidadania?</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
	16	3

**Quadro 12 – Abordagem curricular da Educação para a Cidadania – Áreas de articulação com a Cidadania**

Quais as áreas que considera serem mais fáceis de articular com a Educação para a Cidadania?	E.A./E.M.	P./E.M.	P./E.A./E.M.	P./E.M./E.F.	M./P./E.A./E.M.	P./E.A./E.M./E.F.	Todas as áreas	NR
		1	4	3	1	1	4	2

<b>Legenda</b>
E.A. - Expressões Artísticas
P. - Português/Linguagem oral e Abordagem à Escrita
E.M. - Estudo do Meio
E.F. - Educação Física
M. - Matemática

**Quadro 13 – Importância da articulação do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Cidadania**

<b>Considera a área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio importante no desenvolvimento da Cidadania na(o) criança/aluno?</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>NR</b>
	18	0	1

**Quadro 14 – Razões da Articulação do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Cidadania**

<b>Razões da articulação do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Educação para a Cidadania</b>	<b>Educadores</b>	<b>Professores</b>
<b>Temas/Conteúdos</b>	5	7

<b>Objetivos</b>	4	
<b>Transversalidade</b>	2	3
<b>Estrutura - Progressão do conhecimento utilizada (eu, os outros e o mundo)</b>		2

**Quadro 15 – Articulação entre o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio – Prática**

<b>Para si a área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio apresenta conteúdos e objetivos que contribuem para a Educação para a Cidadania?</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>NR</b>
	18	0	1

**Quadro 16 – Articulação entre a área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania – Exemplos de conteúdos**

<b>Conteúdos</b>	<b>Educadores</b>	<b>Professores</b>
Poluição	1	3
Preservação da Natureza/Cuidados a ter com o Ambiente/Sustentabilidade	8	4
Importância da água	1	
Família e amigos	2	
As instituições e serviços do meio local	1	2
Profissões	1	
Educação para a Saúde/Corpo Humano	3	5
Regras de segurança (na rua, em casa, na escola)	2	3
Diferenças culturais	1	2
Seres Vivos (Animais, Plantas)	2	1
Condições meteorológicas	1	
Regras de convivência social/Direitos e Deveres	1	7
Conhecimento de si próprio		2
Experiências (ar, água, luz)		1

Comércio (direitos e deveres do consumidor)		2
Sismos e catástrofes naturais		1
Emoções	1	

**Quadro 17 – Articulação entre a área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania – Objetivos mencionados**

Objetivos	Educadores	Professores
“saber a importância do cumprimento das proporções da roda dos alimentos”	E7	
“saber a importância da reciclagem”	E7	
“desenvolver responsabilidade para com o ambiente em que vive”	E9	
“respeito pelos interesses individuais e coletivos”		P9
“respeitar e cuidar do ambiente onde a criança está inserida”	E1	
“respeitar a opinião dos colegas”	E1	
“conhecer alguns cuidados com o meio ambiente”	E3	
“reconhecer a importância de reduzir, reutilizar, reciclar”	E3	
“saber a existência de outros meios/culturas”	E3	
“aquisição de comportamentos de um suporte sustentável para o planeta”		P3

**Quadro 18 – Articulação entre o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio – Prática**

Na sua prática pedagógica costuma realizar atividades que articulam a área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio com a Educação para a Cidadania?	Sim	Não	NR
	18	0	1

**Quadro 19 – Articulação entre o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio na Prática Pedagógica – Exemplos de atividades/situações**

Atividades/Situações	Educadores	Professores
Discutir as ações que levam à mudança	1	
Jogos		1

Explorar através de imagens, diálogos e práticas os direitos e deveres	1	
Histórias que integram a exploração de atitudes e valores	1	1
Dialogar acerca de conteúdos como a separação dos resíduos e a conservação da natureza	1	1
Trabalho de grupo		1
Sensibilização dos alunos para com o habitat dos animais		1
Debate		2
Pesquisas		1
Apresentação de conclusões		1
Abordar as regras de higiene		1
Discutir a organização do seu caderno		1
Discutir as suas relações interpessoais – forma como agem e lidam		1
Assembleia de turma		1
Partilha de atividades	1	
Educar para os valores		1
Educar para a saúde		1
Educar para a segurança rodoviária		1

Anexo VII - Questionários dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A - Questionário dos alunos



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

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

Questionário dos alunos

I

Sexo: Feminino  Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

II

1. Assinala com uma cruz a tua disciplina favorita?

Matemática	<input type="checkbox"/>
Português	<input type="checkbox"/>
Expressões Artísticas	<input type="checkbox"/>
Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>

1.1. Quais são os conteúdos que gostas mais de trabalhar nessa disciplina?  
Porquê?

---

2. Responde a esta pergunta se na resposta 1 **não** respondeste “Estudo do Meio”.  
Quais são os conteúdos que gostas mais de trabalhar em Estudo do Meio?  
Porquê?

---

3. Quais são os conteúdos que gostas mais de trabalhar em Cidadania? Porquê?

---

## **B - Quadros de dados dos questionários realizados aos alunos**

### 1.º Questionário

**Quadro 1 - Disciplinas favoritas dos alunos**

<b>Disciplinas</b>	Matemática	Português	Expressões Artísticas	Estudo do Meio	Educação Física
<b>N.º de alunos</b>	4	4	2	2	3

**Quadro 2 - Conteúdos que os alunos preferem abordar em Estudo do Meio**

<b>Conteúdos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
Meios de transporte	4	4
Meios de comunicação	6	3
Saúde	1	
Profissões	3	
Resolução de problemas/Dilemas		1
Nenhum		1

**Quadro 3 – Conteúdos que os alunos preferem abordar em Cidadania**

<b>Conteúdos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
Resolução de problemas/Dilemas	5	4
Discutir acerca do que é certo e errado	2	
Segurança	1	
Comportamento		1
Discussão/Debate	1	
Nenhum		1

## 2.º Questionário

### Quadro 4 - Disciplinas favoritas dos alunos

Disciplinas	Matemática	Português	Expressões Artísticas	Estudo do Meio	Educação Física
N.º de alunos	4	4	2	2	3

### Quadro 5 - Conteúdos que os alunos preferem abordar em Estudo do Meio

Conteúdos	Meninas	Meninos
Plantas	3	2
Meios de comunicação	3	2
Animais	3	3
Meios de transporte	2	2
Perigos da internet	1	
Regras de segurança (rodoviária e na praia)	2	
Tudo	1	

### Quadro 6 – Conteúdos que os alunos preferem abordar em Cidadania

Conteúdos	Meninas	Meninos
Os animais (perigos, cuidados a ter)	1	3
Problemas da Escola	4	
Segurança (praia)	2	
Falar acerca de si próprio/da turma	3	3
Comportamento em diferentes locais	1	
Pessoas/Cidadãos	1	
Saúde		1

Anexo VIII - Quadro de atividades da Educação Pré-Escolar

Intervenções Pedagógicas	Temáticas	Calendarização			Áreas/Domínios de Conteúdo										
		Datas	Atividades Desenvolvidas	Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação										
					Educação Física	Educação Artística				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo			
						Artes Visuais	Jogo Dramático/Teatro	Música	Dança						
1.ª Intervenção (pares)	Alimentação	15/10/2018	1.ª Leitura da história “Camilão, o Comilão” – Leitura, Exploração da história através de dramatização e discussão da moral;												
			2.ª Agrupamento de alimentos mais e menos saudáveis												
			3.ª Construção de um prato saudável – Colagem de imagens de alimentos;												
			4.ª Leitura da História “ <i>Eu nunca na vida comerei tomate</i> ” – Reconto através de jogo de correspondência e discussão da moral;												
			5.ª Aula de Educação Física												
		16/10/2018	1.ª Análise de receita e visita de estudo a uma frutaria – Compra de ingredientes;												
			2.ª Exploração dos diferentes ingredientes (frutas e chocolate);												
			3.ª “Observa e Fala” da Frutaria – Identificação de semelhanças e diferenças;												
			4.ª Confeção de gelados de fruta;												
			5.ª Leitura da história “ <i>O Nabo Gigante</i> ” – Reconto através de imagens da história e discussão da moral;												
			6.ª Jogo de memória com imagens de alimentos;												
		17/10/2018	1.ª Projeção de um vídeo sobre as boas maneiras – Discussão em grande grupo;												
			2.ª Dramatização de boas e más ações à mesa (reportagem fotográfica);												
			3.ª Jogo Dramático a pares “Piquenique” – Escolha de alimentos saudáveis e dramatização de reações positivas e negativas;												
			4.ª Leitura da história “ <i>Come a sopa, Marta</i> ” – Reconto oral e discussão da moral;												
	5.ª Análise da reportagem fotográfica das boas e más ações – Construção de cartaz;														
	2.ª Intervenção (individual)	Halloween ou Dia das Bruxas	29/10/2018	1.ª Leitura da história “A bruxinha que voava numa escova de dentes” – Reconto e discussão oral;											
				2.ª Exploração de elementos característicos do Halloween através de imagens;											
3.ª Início da construção de uma sacola em forma de abóbora;															
4.ª Jogo da “Casa Assombrada” – Identificação de sons;															
5.ª Leitura da história “ <i>Que grande abóbora Mimi</i> ” – Reconto oral;															

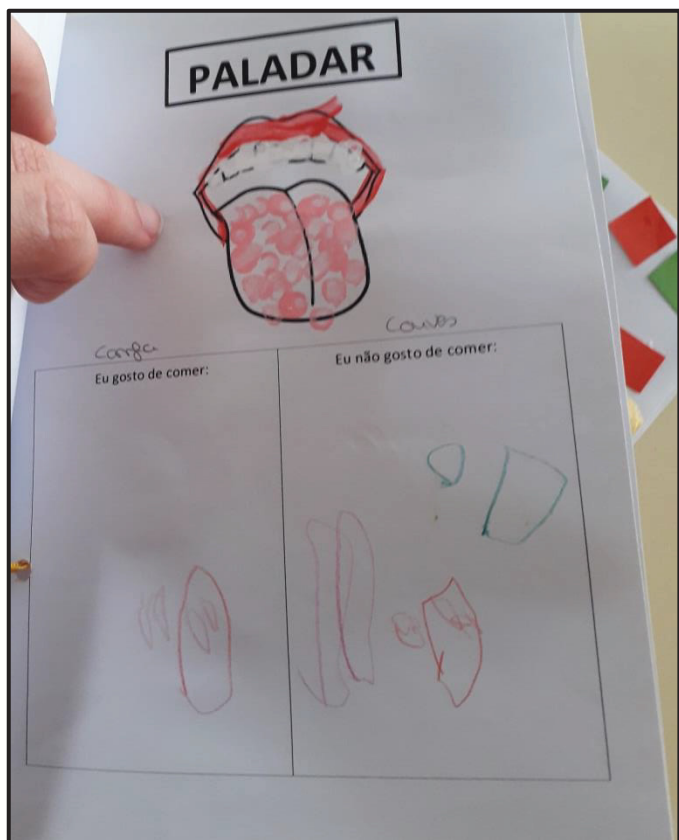
3.ª Intervenção (Individual)	Meios de Comunicação e Meios de Transporte	30/10/2018	6.ª Aula de Educação Física;																	
			1.ª Música “ <i>Bruxas</i> ”;																	
			2.ª Jogo “Emoções das Abóboras”;																	
			3.ª Estampagem das mãos em forma de aranha;																	
			4.ª Desenho do medo de cada um;																	
			5.ª Continuação das sacolas em forma de abóbora;																	
			6.ª Leitura da história “ <i>A Bruxa Mimi</i> ” – Reconto oral e exploração de cores;																	
		31/10/2018	7.ª Construção de uma teia de aranha em grande grupo;																	
			1.ª Jogo do livro “ <i>Quem sou eu?</i> ” – Adivinhas;																	
			2.ª Conclusão das sacolas em forma de abóbora;																	
			3.ª Jogo do fantasma – Identificação da criança que se encontra debaixo do lençol pela voz;																	
			4.ª Leitura da história “ <i>O Gato Gui e os Monstros</i> ” – Reconto oral e discussão acerca dos medos desenhados;																	
		5.ª “Doce ou travessura” nas salas da Educação Pré-Escolar;																		
		19/11/2018	1.ª Dramatização de Emoções na “televisão” - Reportagem fotográfica e discussão sobre a função da televisão;																	
2.ª Identificação dos desenhos animados favoritos;																				
3.ª Construção de uma televisão de cartão para a sala;																				
4.ª Apresentação e diálogo acerca dos meios de comunicação;																				
5.ª Leitura da história “ <i>Pedro quer ver televisão</i> ” – Reconto oral e discussão sobre a moral;																				
6.ª Aula de Educação Física;																				
20/11/2018	1.ª Apresentação da televisão construída pelas crianças com os seus desenhos animados favoritos;																			
	2.ª Apresentação de desenhos animados antigos – Discussão oral;																			
	3.ª Jogo de correspondência entre os meios de comunicação antigos e os recentes;																			
	4.ª Pintura de molduras em forma de televisão;																			
	5.ª Utilização do rádio e identificação das suas funcionalidades;																			
	6.ª Construção de rádios de papel – Colagem;																			
	7.ª Apresentação da história “ <i>O gato que ouvia rádio</i> ” com fantoches – Reconto Oral;																			
21/11/2018	1.ª Visita de estudo ao Núcleo Museológico da RTP-Açores;																			
	2.ª Recapitulação da visita de estudo;																			
	3.ª Projeção da história “ <i>O Ruca faz um telefonema</i> ” – Reconto oral;																			
	4.ª Jogo do “Telefone Estragado”;																			



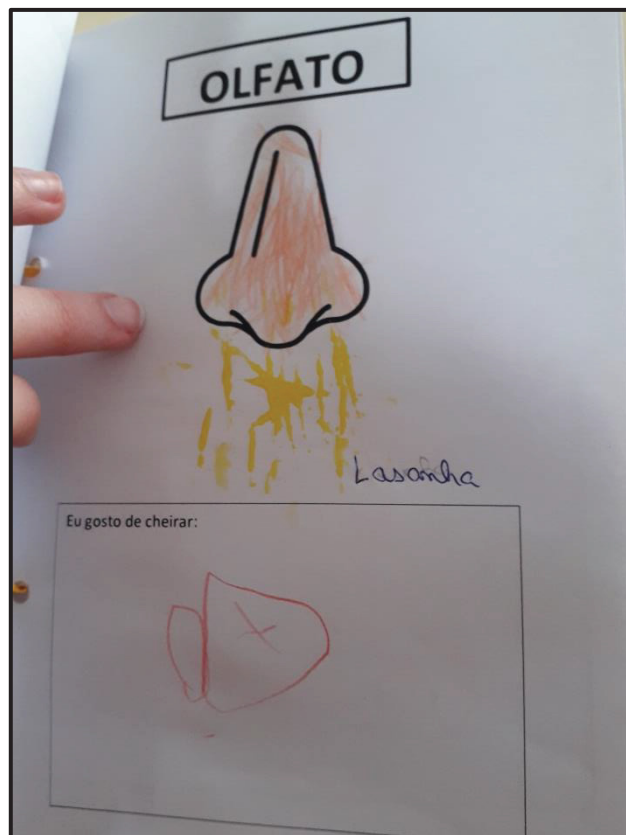
5.ª Intervenção (pares)	Natal	3/12/2018	1.ª Visita de Estudo ao Supermercado Continente – Recolha de panfletos publicitários de brinquedos;											
			2.ª Carta individual ao Pai Natal;											
			3.ª Leitura da história “Quando a avó salvou o Natal” – Reconto através de um jogo de perguntas;											
			4.ª Aula de Educação Física;											
		4/12/2018	1.ª Carta ao Pai Natal de grupo;											
			2.ª Construção das bengalas de natal e da prenda de natal;											
			3.ª Leitura da história “O Natal do Texugo Rabugento” – Reconto Oral;											
			4.ª Ensaio da música e coreografia “Vamos cantar sempre”;											
		5/12/2018	1.ª Picotagem de círculos e construção de sinos;											
			2.ª Construção da árvore de Natal do grupo;											
			3.ª Leitura da história “A Dieta do Pai Natal” em A3;											
			4.ª Ensaio para a festa de natal – Música e coreografia “Vamos cantar sempre”;											
5.ª Intervenção (pares)	Natal	10/12/2018	1.ª Jogo de associação com elementos natalícios;											
			2.ª Conclusão das bengalas de natal e das prendas de natal;											
			3.ª Decoração do saco de natal;											
			4.ª Leitura da história “Já é Natal” – Reconto oral e discussão da moral;											
			5.ª Aula de Educação Física;											
		11/12/2018	1.ª Construção do postal de natal;											
			2.ª Conclusão das decorações de natal;											
			3.ª Leitura da história “O Pinheirinho Mágico” – Reconto oral;											
			4.ª Ensaio da música e coreografia “Vamos cantar sempre”;											
		12/12/2018	1.ª Jogo de sequências com elementos natalícios;											
			2.ª Construção de sequência ABAB através de estampagem de carimbos;											
			3.ª Enfiamento de árvores de natal;											
			4.ª Ficha de contagem de elemento natalícios;											
			5.ª Leitura da história “O melhor Natal de sempre” – Reconto Oral;											
		6.ª Intervenção (individual)	5 Sentidos	14/01/2019	1.ª Jogo de correspondência entre as profissões e os órgãos dos 5 sentidos;									
2.ª Correspondência entre as ações e os órgãos dos 5 sentidos;														
3.ª Construção das capas dos cadernos dos 5 sentidos – Colagem da palavra “sentidos” e padrão decorativo;														
4.ª Música “Sentidos”;														
5.ª Ficha de contagem dos órgãos dos sentidos;														
6.ª Leitura da história “A Torta de Nozes” – Diferenciação entre o sal e o açúcar;														

		7. <sup>a</sup> Aula de Educação Física;																		
	15/01/2019	1. <sup>a</sup> Recapitulação da música “ <i>Sentidos</i> ”;																		
		2. <sup>a</sup> Utilização do sentido do olfato – Identificação de diferentes cheiros;																		
		3. <sup>a</sup> Pintura do órgão do olfato e identificação do que gostam mais e menos de cheirar;																		
		4. <sup>a</sup> Utilização do sentido do paladar – Identificação de alimentos com olhos vendados;																		
		5. <sup>a</sup> Identificação e desenho dos alimentos que gostam e não gostam de comer;																		
		6. <sup>a</sup> Leitura da história “ <i>A Mosca Fosca</i> ” através de cenário – Reconto com dramatização de cada elemento do grupo;																		
		7. <sup>a</sup> Pintura de boca e língua com cotonete;																		
	16/01/2019	1. <sup>a</sup> Jogo de texturas – Utilização de diferentes partes do corpo;																		
		2. <sup>a</sup> Moldagem da primeira letra do nome;																		
		3. <sup>a</sup> Identificação de objetos escondidos e contorno das mãos em cartolina;																		
		4. <sup>a</sup> Leitura da história “ <i>Elmer, O Elefante Xadrez</i> ” através de cenário – Reconto oral e discussão da moral;																		
		5. <sup>a</sup> Jogo de identificação através do tato;																		
		6. <sup>a</sup> Ficha de correspondência dos sentidos;																		
	17/01/2019	1. <sup>a</sup> Apresentação da caixa da visão – Exploração de cada objeto;																		
		2. <sup>a</sup> Identificação dos olhos de cada criança;																		
		3. <sup>a</sup> Pintura em desenho da cor dos seus olhos e da cor favorita;																		
		4. <sup>a</sup> Jogo “Tesouro do Pirata” – Tarefa a pares com vendas;																		
		5. <sup>a</sup> Projeção da história “ <i>Um cão especial</i> ” – Reconto oral;																		
		6. <sup>a</sup> Visita de membro da ACAPO;																		
	18/01/2019	1. <sup>a</sup> Visita de pessoa invisual;																		
		Utilização do sentido da audição – Identificação de sons iguais;																		
		2. <sup>a</sup> Grafismo com o órgão da audição e identificação do que as crianças gostam de ouvir;																		
		3. <sup>a</sup> Bingo de sons de animais – Tarefa a pares;																		
		4. <sup>a</sup> Leitura da história “ <i>Uma noite barulhenta</i> ” com fantoches – Reconto oral;																		
		5. <sup>a</sup> Jogo de identificação de voz com vendas;																		

**Anexo IX** - Atividade "5 sentidos: explorando o mundo com os sentidos" - Exemplos do caderno dos sentidos



**Imagem 1** - Caderno dos 5 sentidos - exemplo do paladar.



**Imagem 2** - Caderno dos 5 sentidos - exemplo do olfato.



**Imagem 3** - Caderno dos 5 sentidos - exemplo do tato.

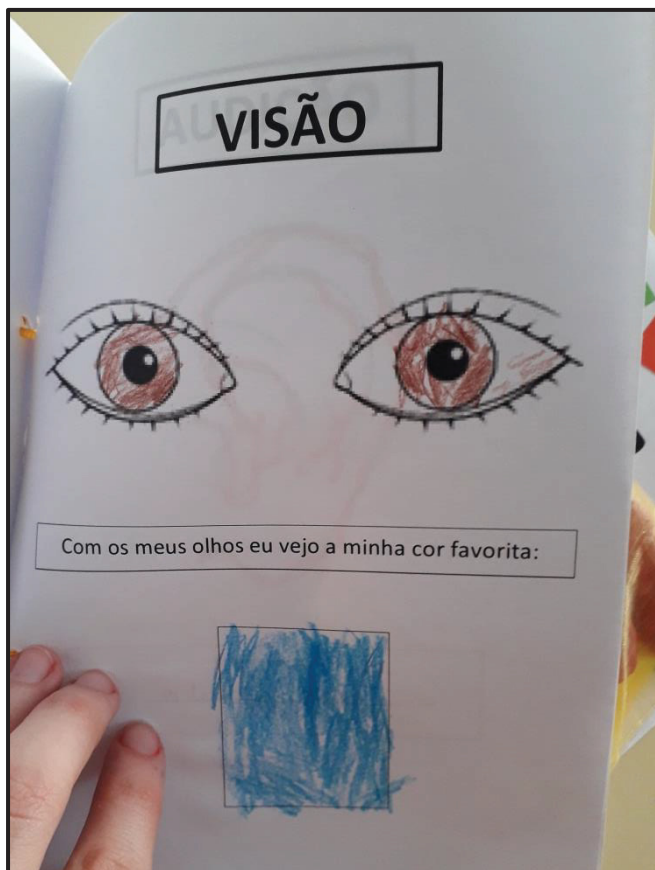


Imagem 4 - Caderno dos 5 sentidos - exemplo da visão.

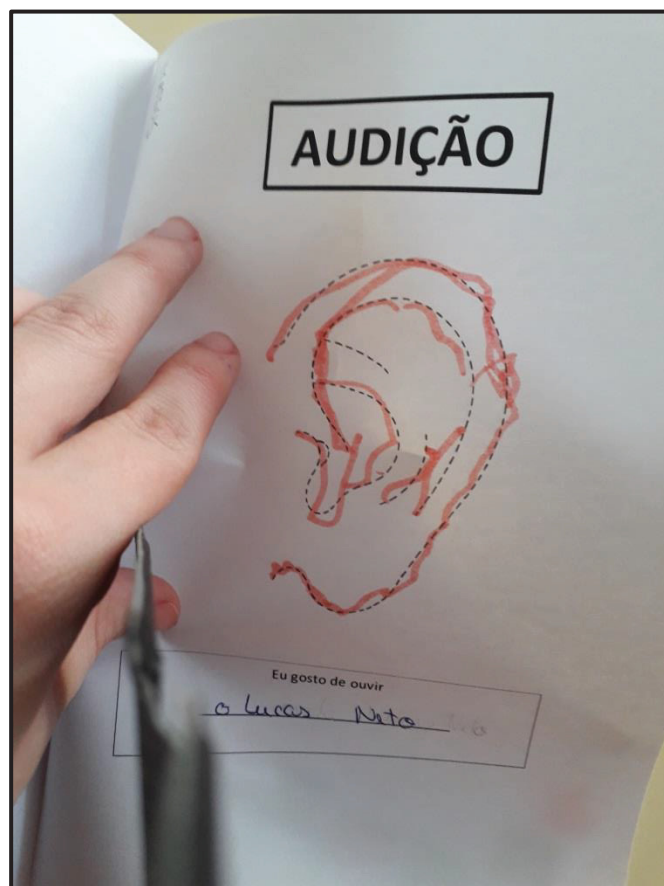


Imagem 5 - Caderno dos 5 sentidos - exemplo da audição.

Anexo X - Quadro de atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Calendarização		Áreas/Domínios de Conteúdo							
Intervenções Pedagógicas	Datas	Atividades Desenvolvidas	Cidadania	Expressão e Comunicação			Português	Matemática	Estudo do Meio
				Educação Física	Educação Artística				
					Expressão Plástica	Expressão Dramática			
1.ª Intervenção (Individual)	11/03/2019	1.ª Identificação e reconhecimento das finalidades dos diferentes meios de comunicação através de imagens e de manuseamento;							
		2.ª Agrupamento dos meios de comunicação em pessoais e sociais no caderno;							
		3.ª Jogo do “Telefone Estragado”;							
		4.ª Exercícios de consolidação dos adjetivos;							
		5.ª Autorretrato com identificação de adjetivos de caracterização pessoal;							
		6.ª Revisão do conteúdo das frações – realização de exercícios;							
		7.ª Jogo de apresentação “Se eu fosse...”;							
		8.ª Exploração da lengalenga “Gato Lambareiro”;							
		9.ª Jogo de imitação de profissões;							
		10.ª Jogo “A cabeça do Dragão”;							
	12/03/2019	1.ª Exploração de frações: conceitos de completar o todo e a comparação de frações com o mesmo denominador – explicação com figuras e resolução de exercícios;							
		2.ª Revisão dos meios de comunicação pessoais e sociais – resolução de exercícios;							
		3.ª Jogo de imitação acerca dos meios de comunicação;							
		4.ª Leitura e interpretação do texto “Uma carta anónima”;							
		5.ª Cópia da carta analisada;							
		6.ª Exploração dos elementos constitutivos da carta;							
	13/03/2019	1.ª Revisão de conteúdos de organização e tratamento de dados;							
		2.ª Construção de tabela de frequência absoluta e gráfico de pontos com base na temática dos meios de comunicação;							
		3.ª Tarefa de exploração de jornais – construção de frases, ordem alfabética, interpretação de imagens;							







	31/05/2019	1. <sup>a</sup> Reflexão acerca da escola;								
		2. <sup>a</sup> Leitura e interpretação do livro “O lápis mágico de Malala”- ficha de trabalho;								
		3. <sup>a</sup> Análise da correspondência recebida da turma do 1.ºano da Escola de São Roque 1 – carta de resposta;								
		4. <sup>a</sup> Resolução de problemas acerca de dinheiro;								
		5. <sup>a</sup> Resolução de problemas envolvendo os operadores partitivos;								
7. <sup>a</sup> Intervenção ( pares)	17/06/2019	1. <sup>a</sup> Revisão para a Ficha de Aferição de Matemática e Estudo do Meio – jogo plickers;								
		2. <sup>a</sup> Construção de bilhete de identidade de sólidos geométricos;								
		3. <sup>a</sup> Momento de trabalho autónomo;								
	18/06/2019	1. <sup>a</sup> Revisão de resolução de problemas;								
		2. <sup>a</sup> Momento de trabalho autónomo;								
		3. <sup>a</sup> Jogo de estações “Diversão na Matemática”: revisão de conteúdos – trabalho de grupo;								
	19/06/2019	1. <sup>a</sup> Prova de aferição de Matemática e Estudo do Meio;								
		2. <sup>a</sup> Convívio com os alunos da turma do 1.ºano de escolaridade da nossa escola e com os alunos da turma do 1.º ano de uma escola próxima – jogos tradicionais;								
	21/06/2019	1. <sup>a</sup> Participação em ateliês que envolvem toda a escola;								
		2. <sup>a</sup> Participação na festa organizada pela escola.								

Anexo XI - Atividade “Plantas e Animais: Preservar a Natureza” – Cartazes construídos pelos alunos

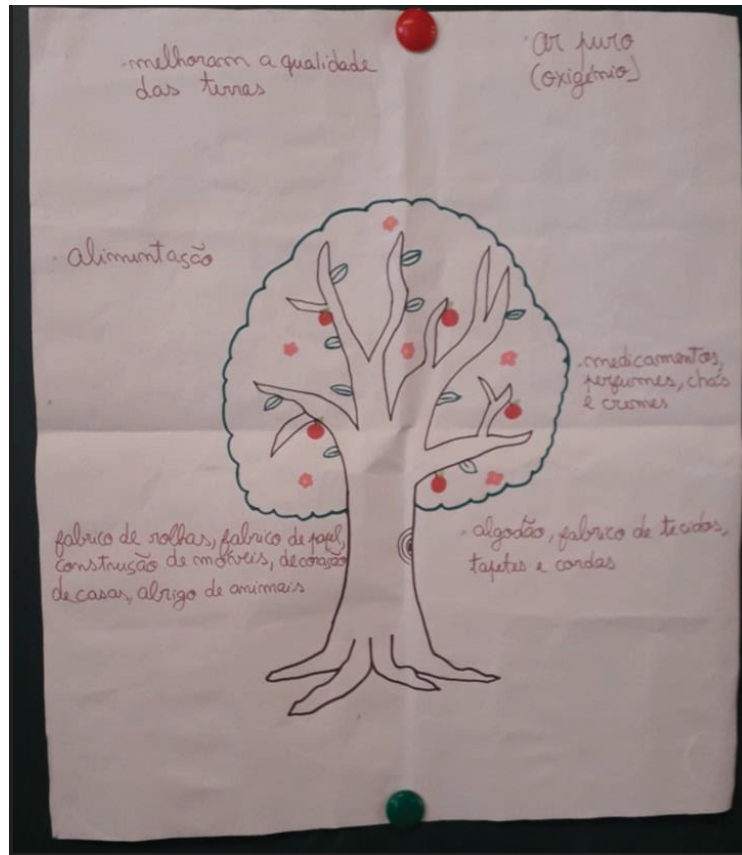


Imagem 2 – Cartaz sobre as utilidades das plantas.

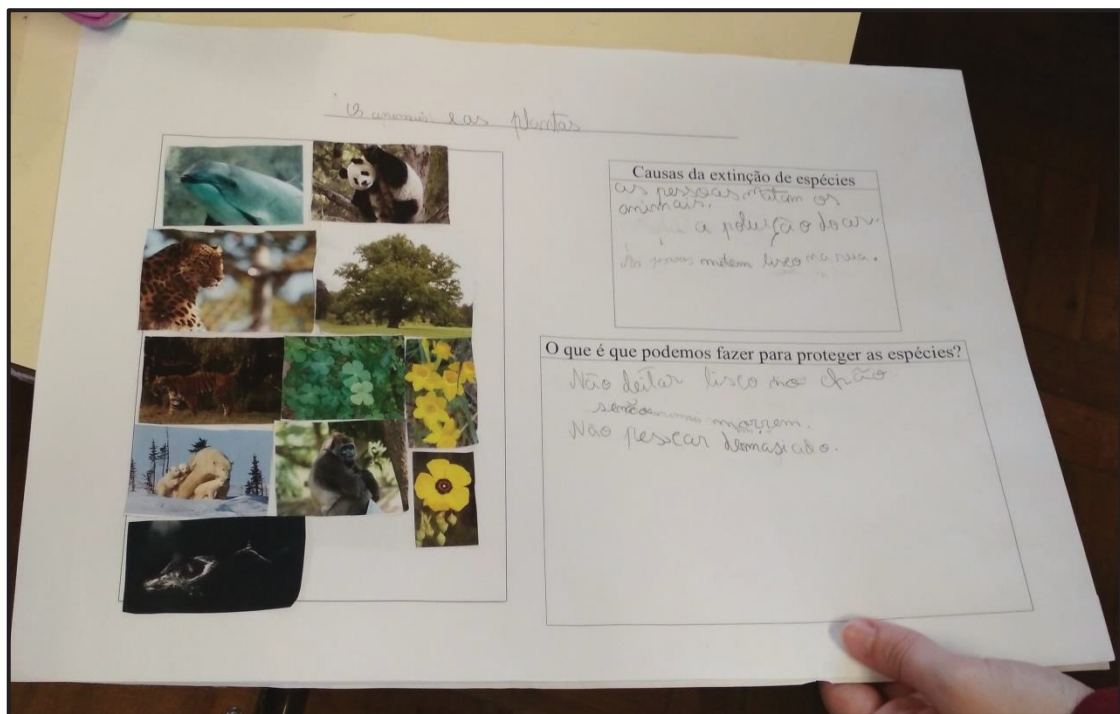


Imagem 2 – Cartaz sobre a extinção de espécies.

Anexo XII - Atividade “Aprendo a refletir...” – Exemplos de reflexões

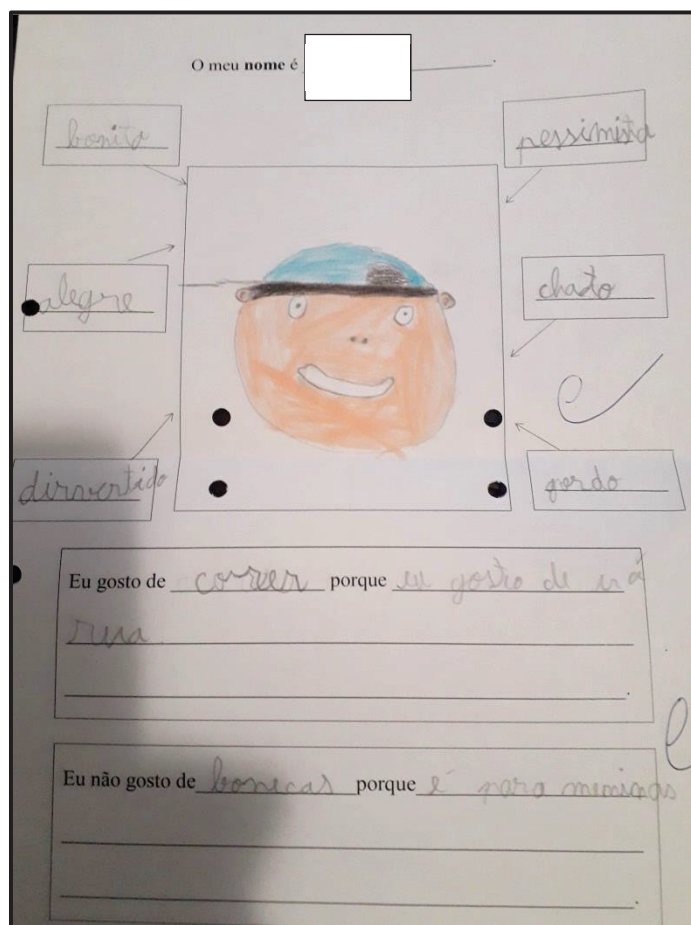


Imagem 3 – Exemplo de reflexão sobre o próprio aluno.

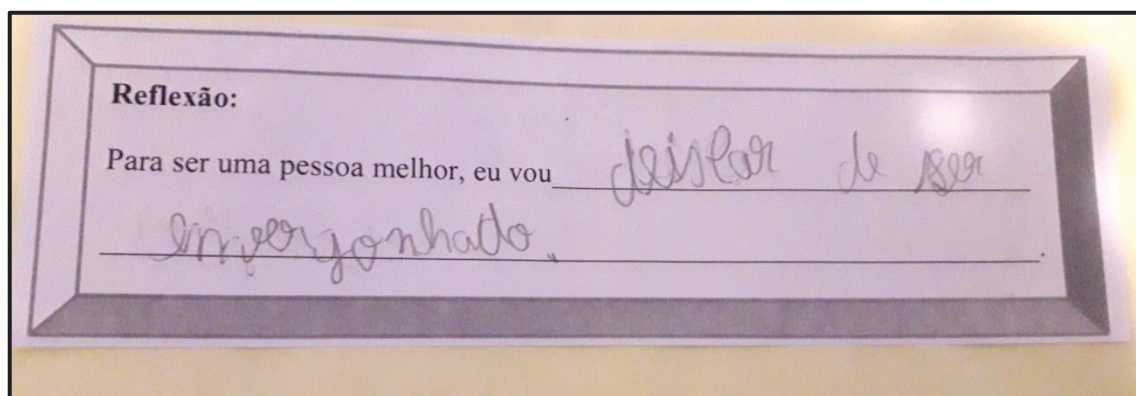


Imagem 2 – Exemplo de reflexão sobre o que melhorar.

### A minha turma

*Moana*

O que é que a tua turma tem de bom?

*São simpáticas, são amigas, são bonas.*

---



---



---

O que é que a tua turma tem de mau?

*As vezes não falam, não falam que são  
diversas.*

---



---



---




Imagem 3 - Exemplo de reflexão sobre a turma.

**Reflexão:**

O que podemos fazer para melhorar a nossa turma?

*Temos de fazer mais silêncio.*

---



---



---



---



---



---

Imagem 4 - Exemplo de reflexão sobre a turma.

### A minha escola

O que é que a tua escola tem de bom?

*Somos todos amigos.*

---



---

O que é que a tua escola tem de mau?


*Muito barulho no recreio e pormenorizada.*

---



---

W. CAS



RAFAEL




Imagem 5 - Exemplo de reflexão sobre a escola.

**Reflexão:**

O que podemos fazer para melhorar a nossa escola?

*Fazer menos barulho obedecer às professoras e ficar atento quando a professora está a falar.*

---



---

Imagem 6 - Exemplo de reflexão sobre a escola.



## Extinção de espécies

Exemplos de animais	Exemplos de plantas
plata tigre gorila góvino mapado tartaruga pinguim águia	trave de quatro - 10/01 Carvalho

Causas da extinção de espécies
lilo plástico • intenções casa • bit de árvores • redução do ar • redução do solo • perda de natureza

Dá a tua opinião em relação à extinção de espécies.

Não se pode fazer nada  
com animais.

Imagem 9 - Exemplo de reflexão sobre a extinção de espécies.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal