

Como trabalhar os direitos das crianças numa perspetiva de educação para a cidadania nas primeiras idades

**Relatório apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Jessica Conceição Dias Ferreira

Orientadora:

Professora Doutora Maria João Cardona

Julho, 2015

Dedicado aos meus pais pelo apoio imensurável...

Agradecimentos

Muitas são as pessoas que, de uma forma ou outra, fizeram parte do meu percurso acadêmico e me apoiaram nesta viagem. Não sendo viável nomeá-las a todas, manifesto o meu profundo agradecimento através de uma das canções que marcaram estes cinco anos e que resumem este sentimento de gratidão.

“E quero que saibam
Que quando for velho e sensato
Palavras amargas não me atingirão
E qualquer dia pela nevoa do tempo
Se me perguntarem se vos conheci
Sorrirei e direi que eram meus amigos”

Lágrima, ESAS

Um agradecimento especial à minha professora orientadora, Maria João Cardona, pelo apoio incansável e o grau de exigência que fizeram de mim uma pessoa mais confiante. As palavras amigas e a confiança depositada, contrabalançadas, com a exigência na elaboração deste documento, fizeram com que este trabalho não fosse somente uma questão de números num futuro currículo.

Aos docentes que nos acompanharam ao longo deste mestrado. Um sincero agradecimento por todos os ensinamentos que me tornaram numa profissional mais exigente e, conseqüentemente, mais madura. Não querendo retirar o mérito aos restantes docentes, é com muita satisfação que agradeço às minhas três supervisoras, com quem criei uma relação saudável e realistas, baseadas na partilha do saber e em valiosas contribuições presentes neste relatório: à professora Elisabete Linhares, à professora Madalena Teixeira e à professora Raquel Santos.

Às instituições que me acolheram sempre bem, às docentes que me apoiaram nos períodos de estágio dentro e fora da sala de atividades/aula e claro, às crianças que me ajudaram a crescer e coloriram os meus dias.

Por fim, às pessoas que me acompanharam todos os dias nesta jornada e que não deixaram de acreditar no meu trabalho. Foram, sem dúvida, os meus talismãs: aos meus pais, ao meu irmão, ao Gustavo Santos, à Vânia Correia, à Marisa Remédios, à Rita Oliveira, à Filipa Afonso. Agradeço todos os dias por ter pessoas como vocês na minha vida.

Resumo

O presente relatório tem como intuito a reflexão crítica das aprendizagens e das práticas mais significativas realizadas nos estágios e no trabalho final de pesquisa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte, são analisados os contextos de estágio em que, para além da sua apresentação e caracterização, é feita uma reflexão acerca das competências profissionais desenvolvidas no decorrer dos estágios. São três os períodos de estágio apresentados: o estágio em Jardim-de-Infância; o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico (no 2.º ano de escolaridade) e o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (no 4.º ano de escolaridade). Numa segunda parte, é apresentada uma análise da aprendizagem que estes estágios proporcionaram, das principais dificuldades sentidas e de como a partir destas emergiu a questão que escolhi para desenvolver no trabalho de pesquisa.

Na terceira parte, é apresentado o estudo emergente destas práticas sobre o trabalho que é e/ou pode ser desenvolvido por docentes do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a Educação para os Direitos da Criança numa perspetiva de Educação para a Cidadania. Neste âmbito, procurou-se testar práticas e ouvir profissionais sobre as suas experiências ao nível da Educação para a Cidadania com a intenção de educar para os Direitos Humanos. O estudo resultou numa investigação de natureza qualitativa, com recurso a atividades com crianças e a entrevistas a docentes.

Concluiu-se através dos dados recolhidos e da revisão bibliográfica, que este trabalho assume alguma complexidade e dificuldades. A Educação para a Cidadania pode centrar-se na Educação para os Direitos Humanos e da Criança visando promover uma maior igualdade de oportunidades e de participação, sendo o primeiro passo, o conhecimento dos seus próprios direitos. Neste sentido foi planeada uma intervenção com as crianças cuja avaliação evidenciou que estas são sensíveis a esta temática e conseguem questionar-se e apresentar ideias promotoras de igualdade quando confrontadas com situações desafiadoras. As entrevistas realizadas às docentes apontaram bastante para os desafios desta profissão e para a importância que a escola e o docente têm na transmissão de valores e atitudes às suas crianças/alunos.

Tal como consta no Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) trata-se do “reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana” e “constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

Todos os conhecimentos e práticas adquiridas ao longo deste mestrado representam o início de uma carreira docente com base na reflexão e autocrítica, fundamentais ao bom desempenho profissional e ao aperfeiçoamento constante da prática educativa.

Palavras-Chave: Educação; Cidadania; Direitos Humanos; Direitos da Criança.

Abstract

The aim of this report is to present a critical reflection on the most significant knowledge and practices learnt during the Master's Degree in Pre-School and Elementary School Teacher Education.

First of all, we carry out an analysis of the frameworks of the different internships that were experienced, in which, besides presenting their characteristics, we reflect on the professional skills developed during each specific internship. We present three different internship periods, namely, an internship in a Kindergarten, an internship in a 2nd-grade class (Elementary School) and an internship in a 4th-grade class (Elementary School).

Then, we present a study based on the frameworks of the aforementioned internships focused on the issue of Human Rights Education, more specifically, on the work developed by Pre-School and Elementary School teachers, as part of Children's Rights. In this regard, we looked into professional practices that allow sharing experiences in the area of Citizenship Education with a view to promoting Human Rights Education. This study resulted in a research project with a qualitative nature based on the development of activities with children and on the conduction of interviews with teachers.

Through the data and the literature review, we concluded that, besides being an area that requires the consideration of several values, Citizenship Education should be focused on Human Rights and Children's Rights Education with the goal of providing children with greater equality, starting by teaching them their own rights. As stated in the Preamble of the Universal Declaration of Human Rights (1948), the “recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world” where “every individual and every organ of society (...) shall strive, through teaching and education, to promote respect for these rights and freedoms.”

Finally, all the knowledge and practice across the master degree represent the beginning of a reflexive teacher career.

Keywords: Education; Citizenship; Human Rights; Children's Rights.

Índice

| | |
|---|----|
| Resumo | iv |
| Abstract..... | v |
| Índice | vi |
| Introdução..... | 1 |
| Parte I – Os estágios realizados | 3 |
| 1. Contextos de estágio..... | 3 |
| 1.1 Estágio em Jardim de Infância..... | 3 |
| 1.2 Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano..... | 10 |
| 1.3 Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano..... | 17 |
| 2. Percurso de aprendizagem | 23 |
| Parte II – Como trabalhar os Direitos da Criança numa perspetiva de Educação para a Cidadania nas primeiras idades | 25 |
| 1. Revisão da literatura | 25 |
| 1.1. A Educação para a Cidadania na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.... | 25 |
| 1.2. Os Direitos da Criança numa perspetiva de educar para a cidadania..... | 30 |
| 1.3. A Filosofia para Crianças como exemplo de uma prática de Educação para a Cidadania.... | 34 |
| 2. Objetivos e questões orientadoras | 37 |
| 3. Aspetos metodológicos..... | 38 |
| 3.1. Opções metodológicas para a recolha e análise de dados | 38 |
| 3.2. Etapas do estudo | 39 |
| 3.3. Participantes no estudo | 41 |
| 4. Apresentação e análise dos resultados | 43 |
| 4.1. O estudo com as crianças..... | 43 |
| 4.2. O estudo com as docentes..... | 48 |
| 5. Considerações finais sobre o estudo | 55 |
| Parte III – Reflexão final | 58 |
| Referências bibliográficas | 62 |
| Anexos..... | a |

Índice de Imagens

| | |
|--|----|
| Imagem 1 - Matemática com Pilhas | 7 |
| Imagem 2 - Matemática com Pilhas | 8 |
| Imagem 3 - Eleição do Título do Teatro | 8 |
| Imagem 4 - Eleição do Título do Teatro | 9 |
| Imagem 5 - Geometria com Fotografias..... | 13 |
| Imagem 6 - Geometria com Fotografias..... | 14 |
| Imagem 7 - Vamos Aprender as Horas | 15 |
| Imagem 8 - Vamos Aprender as Horas | 15 |
| Imagem 9 - Ditado Mágico | 19 |
| Imagem 10 - Ditado Mágico | 20 |
| Imagem 11 - Teatro de Natal..... | 20 |
| Imagem 12 - Teatro de Natal..... | 21 |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Etapas do estudo | 39 |
| Quadro 2 - A história "Todos no mesmo barco!" | 40 |
| Quadro 3 - Participantes no estudo – Crianças..... | 42 |
| Quadro 4 - Participantes no estudo – docentes..... | 42 |

Introdução

Decorre deste relatório uma análise e reflexão crítica fundamentada das aprendizagens reunidas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém. Neste âmbito, o objetivo deste documento centra-se na apresentação de todo este percurso de aprendizagem realizado durante os estágios e do trabalho de pesquisa que emergiu desta componente da formação.

Desta forma, ao longo dos vários estágios foram surgindo algumas questões que me despertaram interesse, porém, o trabalho realizado em Educação para a Cidadania no que diz respeito aos Direitos da Criança destacou-se por ter observado, nos vários contextos, abordagens bastante similares e subjetivas desta temática.

Assim, o presente relatório encontra-se dividido em três partes organizadas para uma apresentação deste percurso de trabalho: num primeiro capítulo são apresentados os contextos de estágio, de seguida é apresentada uma reflexão das aprendizagens realizadas e das questões que me levaram à escolha do tema de pesquisa, que é apresentada na segunda parte deste relatório. Por último é feita uma análise final da globalidade do trabalho desenvolvido e das suas implicações na minha formação pessoal e profissional.

No primeiro capítulo da primeira parte são, assim, apresentados e caracterizados os diferentes estágios realizados: (i) em Jardim de Infância; (ii) em 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma de 2.º ano; (iii) em 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma de 4.º ano. De acordo com Andrade (2005:2), o estágio é uma parte importante do currículo, pois representa a fase em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e, passo a expressão, sentir na pele o compromisso com o aluno, com as famílias, com a comunidade e com a instituição escolar que determina a sua inclusão civilizadora. Ao longo deste capítulo, são caracterizadas as respetivas instituições, os grupos de crianças, o ambiente educativo e ainda os projetos desenvolvidos sendo apresentados exemplos de atividades dinamizadas em cada estágio. Por último, é feita uma autoavaliação do crescimento profissional decorrente de cada prática e apresentado o percurso investigativo que deu origem ao estudo realizado.

A segunda parte apresenta a componente investigativa e encontra-se dividida em cinco capítulos. Partindo da revisão da literatura onde, através de vários autores, é fundamentado teoricamente o estudo realizado. Depois apresentamos os objetivos e questões orientadoras do estudo e num outro capítulo são explicadas as metodologias utilizadas para a recolha e análise dos dados. Num quarto capítulo, são apresentados os resultados do estudo, de forma sintetizada e focada nos aspetos mais importantes e relevantes aos objetivos da pesquisa. Por fim, é feita uma reflexão sobre todo o estudo desenvolvido.

A pesquisa consistiu na descoberta de práticas relacionadas com a Educação para os Direitos da Criança tendo como objetivo geral: conhecer práticas de Educação para os Direitos da Criança numa perspetiva de Educação para a Cidadania. Para tal, foram dinamizadas algumas atividades ao longo dos estágios e, mais tarde, realizadas entrevistas a docentes (do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Com as crianças foram realizadas atividades que tiveram como ponto de partida uma história construída com o apoio da professora orientadora deste relatório. Como frisa Reis (2008:3) que cita Egan (1986) as histórias narram ações desencadeadas por situações de conflito ou de tensões vividas pelos protagonistas o que possibilita discussões e debates. Por outro lado, as suas semelhanças com as vivências de cada criança na resolução de conflitos torna-as extremamente acessíveis e significativas para a compreensão da realidade e a atribuição de significados.

“Através da leitura das histórias, os indivíduos experimentam, simultaneamente, o distanciamento afetivo necessário à avaliação das situações e decisões descritas e a proximidade resultante da identificação com o enredo e os intervenientes. É neste processo de identificação que reside uma parte das suas potencialidades educativas ao nível das atitudes. As histórias proporcionam imagens, mitos e metáforas moralmente ressonantes que contribuem para o nosso desenvolvimento como seres humanos.” (Reis, 2008:3)

De acordo com esta visão está também Sónia Araújo (2008:11), que refere que a crescente diversidade na escola e na sociedade, implica que o direito de todas as crianças ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades obrigam que a Educação para os Direitos Humanos e a Educação para a Cidadania tenham uma importância cada vez maior no sistema educativo. Esta dimensão da educação deve consistir na aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, entendendo o pluralismo como uma característica e, simultaneamente, um enriquecimento da nossa sociedade.

Para além das atividades realizadas com as crianças, foram feitas entrevistas a docentes de modo a entender de que forma são trabalhadas estas áreas e com que limitações o docente do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico se pode deparar na implementação destas práticas.

Por fim, a reflexão final é a terceira parte deste relatório. Assumindo-se como uma conclusão ou considerações finais deste documento, procuro refletir globalmente os estágios e o estudo analisando as aprendizagens que me proporcionaram, nomeadamente, como futura docente. Partindo do princípio que a formação inicial deve promover a autoformação, uma atitude de constante questionamento na busca de respostas que levem a uma melhoria das práticas educativas.

Tal como refere Formosinho (2002:9), a realidade social e educacional está constantemente em mudança e transformação o que implica que os “actores centrais”, ou seja, os professores e educadores devem desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua prática, a sua ação, isto é, investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento “praxiológico”.

Parte I – Os estágios realizados

Para a compreensão da primeira parte deste relatório, importa contextualizar todos os estágios realizados ao longo do Mestrado.

O primeiro estágio foi realizado na valência de Pré-Escolar, no primeiro semestre do curso e, mais precisamente, durante um período de dez semanas. Esta prática pedagógica teve lugar numa sala de atividades de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. O segundo estágio decorreu no segundo semestre, na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 2.º ano e, tal como o primeiro estágio, este também teve a duração de dez semanas. O terceiro e último estágio também foi realizado na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico mas, desta vez, numa turma de 4.º ano. No entanto, devido à incompatibilidade entre o Mestrado e o período letivo das crianças, este estágio teve a duração de apenas nove semanas.

Por fim, todas estas práticas educativas foram realizadas em conjunto com um par de estágio o que possibilitou o contacto com duas realidades distintas, nomeadamente, a ação com a turma (nas semanas de intervenção) e a ação com as crianças com Necessidades Educativas Especiais – NEE – (nas semanas de intervenção das minhas colegas). Desta forma, foram implementados em conjunto projetos e atividades de maneira a proporcionar às crianças uma aprendizagem mais coerente e, conseqüentemente, mais consistente com as suas necessidades.

1. Contextos de estágio¹

1.1 Estágio em Jardim de Infância

1.1.1 Caracterização da instituição

A instituição fica inserida no Concelho de Santarém. Sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, procura responder às necessidades da comunidade envolvente harmonizando duas valências, a valência de Creche e a valência de Jardim de Infância.

Deste modo, a nível físico o edifício é composto por dois andares, que separam as duas valências. A valência de creche está localizada no 1.º andar do edifício e dispõe de: a) duas salas de berçário; b) duas salas de um ano; c) duas salas de dois anos; e, d) uma sala heterogénea, com crianças de um e dois anos. Já o Jardim de Infância fica no rés-do-chão e contém: a) duas salas com crianças de três anos; b) duas salas com crianças de quatro anos; e, c) duas salas com crianças de cinco anos.

Para além das salas de atividades, tanto o rés-do-chão como o primeiro andar dispõem de um refeitório, várias casas de banho e uma dispensa. No rés-do-chão, fica também o gabinete da

¹ A informação contida foi recolhida através de documentos e diálogos informais com as cooperantes de estágio e a instituição, assim como através da observação efetuada no decorrer destes.

coordenadora, os serviços administrativos, o pátio exterior, o ginásio, a biblioteca e o *hall* de entrada da instituição. Por sua vez, no primeiro andar encontram-se ainda duas copas de leite de apoio ao berçário e uma sala para as docentes e as assistentes operacionais do estabelecimento educacional.

Ao nível de recursos humanos, a IPSS era constituída por uma coordenadora, oito educadoras, treze assistentes operacionais, duas cozinheiras, duas auxiliares de apoio ao refeitório e cinco administrativos responsáveis pelos serviços gerais.

Relativamente ao currículo da instituição, o projeto “Educar Para a Vida” representa a base da prática pedagógica de todas as docentes, caracterizando-se pela forte missão de educar as crianças para um futuro responsável.

O projeto foi definido por todos os coordenadores das unidades do IPSS do concelho e visa alertar para realidades, como: a preservação do meio ambiente e as problemáticas do quotidiano. Neste âmbito, o seu principal objetivo é a transmissão de valores e atitudes, centrando-se na promoção da área de Formação Pessoal e Social e da área do Conhecimento do Mundo.

1.1.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte e quatro crianças, do qual nove eram meninas e quinze eram meninos, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Destas vinte e quatro crianças, uma delas tem NEE que, embora a patologia não tivesse sido identificada no período em que estive a estagiar, possuía acompanhamento específico por parte da docente de Educação Especial da instituição.

A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância, uma assistente operacional, uma docente de educação especial e uma coordenadora pedagógica, pelo que a maioria das crianças já estavam a ser acompanhadas pela equipa desde a creche.

Relativamente ao agregado familiar, constatamos que todos eram portugueses e que a grande parte dos pais pertencia ao setor terciário, pelo que muitos possuíam grau de licenciatura. Infelizmente, muitos deles encontravam-se a exercer outra função ou no desemprego.

Ao longo da minha prática pude constatar que o grupo era agitado. No entanto, esta agitação era positiva, pois não significava que as crianças careciam de regras mas sim, que eram bastante participativas e ativas nas tarefas propostas ao longo do dia.

Sendo um grupo com idades entre os três e os quatro anos, a rotina passava por realizar as atividades propostas tanto no período da manhã, como no período da tarde, intercaladas com atividades livres nas áreas de interesse. Assim, após ter realizado um inquérito informal às crianças durante o período de estágio, posso afirmar que todas elas gostavam tanto das atividades propostas como a brincadeira livre. No que diz respeito às atividades propostas, a maior parte das crianças tinha mais interesse nas atividades ligadas às Expressões, mais precisamente, à

Expressão Plástica e à Expressão Físicomotora. Já em relação às áreas de interesse, a área da casinha, a área dos jogos de chão e a área dos jogos de construção eram as preferidas do grupo.

Para além das atividades do período letivo, as crianças tinham a possibilidade de participar em atividades extracurriculares a partir das 16h. Nomeadamente, nas modalidades de: a) inglês; b) música; c) psicomotricidade; d) dança; e) judo; e, f) yoga.

Tendo em conta as características do grupo, a educadora considerou que o projeto não devia de se centrar num só tema, mas sim em vários tópicos que necessitavam de ser mais explorados na sala, dando resposta às necessidades e interesses das crianças. Desta forma, foram abordados vários domínios, como por exemplo: o desenvolvimento lógico e a representação matemática, a geometria, a socialização/amizade e a casa/família.

A abordagem ao desenvolvimento lógico e à representação matemática teve como principal objetivo desenvolver as competências básicas ao nível da matemática, fomentando a destreza do pensamento lógico-matemático.

Tal como a área anteriormente referida, na geometria a educadora procurou desenvolver o pensamento lógico-matemático, mas também a Expressão Psicomotora, no sentido em que as crianças exploraram e manipularam o espaço físico (a sala de atividades), para a compreensão das formas.

Para além da matemática, a estimulação de vínculos afetivos foi um dos principais objetivos deste projeto. A socialização, a amizade, a família e a casa representam as diferentes estâncias em que as crianças foram estimuladas em exprimir os seus sentimentos, afetos e emoções. Por outro lado, foram dinamizadas atividades que explorassem as atitudes e os valores subjacentes a estas relações.

1.1.3 Caraterização do ambiente educativo

A organização da sala de atividades deve favorecer a aprendizagem das crianças. Neste âmbito, a sala dos quatros anos encontrava-se não só organizada de acordo com as necessidades das crianças, mas também de maneira a promover diversas aprendizagens de uma forma lúdica.

Era uma sala ampla com bastante luz natural, no rés-do-chão da instituição. Para além de conter várias estantes e armários, a educadora podia recorrer a uma dispensa também localizada no rés-do-chão o que permitia uma maior organização do ambiente educativo. À porta da sala ficavam os cabides das crianças e o livro do grupo onde os pais podiam consultar as atividades que íamos realizando e, escrever recados ou dar sugestões.

Dividida em várias áreas, o grupo podia brincar livremente na sala. Mais precisamente, na área da casinha, na área da pintura, na área da garagem, na área dos jogos de chão, na área dos jogos de construção, na área da biblioteca e na área do recorte, criada pela educadora. Cada área era composta por diversos materiais didáticos, tendo em conta a idade das crianças e de acordo com a área em questão.

Deste modo, segundo o despacho conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto é possível afirmar que esta sala possuía todas as condições favoráveis ao bom desenvolvimento da criança, tanto a nível de equipamento (as estantes, os materiais didáticos, os aparelhos, etc.), como a nível estético (a exposição dos trabalhos das crianças nas paredes, a visão “limpa” do conteúdo da sala, entre outras características).

1.1.4 Projeto de intervenção

No decorrer do estágio fomos (eu e o meu par de estágio) desenvolvendo um projeto² que fosse de encontro ao projeto da instituição e ao projeto da educadora titular de grupo, o qual intitulamos “Juntos Salvamos o Planeta!”.

Desta forma, fizemos da área de Conhecimento do Mundo a área central, no entanto, conseguimos abordar todas as áreas ligando-as ao tema principal, a preservação do meio ambiente, tal como consta no projeto da instituição.

Para a definição dos objetivos do projeto, baseamo-nos no livro de Almeida (2000) – *Projetos e Ambientes Inovadores* – que reflete acerca dos temas ambientais que podem ser trabalhados na infância. Assim, segundo Almeida (2000:56) consideramos que devíamos explorar os seguintes objetivos: a) sensibilizar para as questões do ambiente e da utilização e gestão dos recursos; b) adquirir conhecimentos através de um processo condutor, tendo em vista a compreensão dos sistemas globais, dos seus problemas e da responsabilidade da humanidade no surgimento desses problemas; c) promover a mudança de atitudes, com a promoção da aquisição de valores sociais e de interesse pelo ambiente que motivem para a participação ativa na proteção e melhoria do ambiente; d) desenvolver competências de resolução de problemas ambientais e de gestão e utilização racional de recursos; e, f) promover a participação e intervenção, a fim de desenvolver o sentido de responsabilidade perante o ambiente para que sejam tomadas medidas para a resolução dos problemas. Como referi anteriormente, as outras áreas não ficaram esquecidas, mas sim abordadas tendo em conta estes objetivos e outros objetivos estabelecidos particularmente para cada área.

O projeto contou ainda com o apoio da *Resitejo* e dos encarregados de educação, que participaram em algumas atividades.

No final, para a sua divulgação, foi apresentado um teatro que resumiu as aprendizagens das crianças e que promoveu a partilha de conhecimentos entre educadoras e o contato escola-família.

² Projeto em anexo – anexo 8 – para consulta.

1.1.5 Exemplo de duas atividades

Torna-se relevante, neste contexto, apresentar situações em que me senti mais à vontade e situações em que senti mais dificuldades. Mas de forma a não repetir o que se encontra exposto no portefólio de estágio, apresento dois exemplos concretos de atividades pedagógicas que tenham marcado o meu crescimento profissional.

Matemática com Pilhas

A atividade “Matemática com Pilhas” foi uma das atividades mais diretivas que dinamizei neste período e destaco-a por se ter revelado um bom instrumento de avaliação de competências de matemática das crianças do pré-escolar.

Primeiramente, dividi as crianças pelas mesas da sala e distribui a cada um envelope com imagens de pilhas de várias cores. De seguida, pedi-lhes que as agrupassem segundo uma característica que tivessem em comum, ao que rapidamente chegaram, a cor. Para finalizar a atividade, as crianças fizeram um registo dos resultados obtidos numa folha com desenhos de pilhas. Isto é, tiveram como tarefa final, pintar o número de pilhas de cada cor, por exemplo, se agruparam dez pilhas azuis as crianças teriam que colorir dez das pilhas representadas na folha em azul, efetuando a sua contagem.



Imagem 1 - Matemática com Pilhas
(registo da atividade)

Nesta perspetiva da matemática no Pré-Escolar, Moreira e Oliveira (2003:60) afirmam que a criança ao comunicar matematicamente verbaliza os seus raciocínios, faz uso de novos termos e troca de ideias com os outros o que não só a ajuda a organizar e clarificar o seu pensamento, como também a ajuda a ter em atenção as ideias e estratégias dos outros. Assim, as oportunidades para dialogar com outras crianças ou com o educador no decorrer de uma atividade, ou em resposta a uma solicitação comunicativa, como por exemplo, responder a uma pergunta, justificar um raciocínio, apresentar um trabalho, ou expor uma conclusão, exercita as competências comunicativas da criança e estimula o seu raciocínio matemático.

Deste modo, fazendo uma autoavaliação da minha prestação e avaliação da atividade considero que os objetivos propostos foram todos alcançados. Na primeira parte da atividade, todas as crianças conseguiram realizar a proposta com sucesso, que consistia na classificação de objetos (pilhas) fazendo escolhas e explicando as suas decisões. Já na segunda parte da atividade, alguns alunos revelaram dificuldades, pois apesar de todos conseguirem atingir o segundo objetivo que visava desenvolver a contagem de objetos através de uma dada propriedade (cor)

utilizando gravuras/desenhos para mostrar os resultados, alguns não conseguiram reconhecer o/os algarismo/os correspondente ao número de objetos de um conjunto, que era o último objetivo.



Imagem 2 - Matemática com Pilhas
(contagem das pilhas)

De forma mais pormenorizada, constatei que ainda existiam bastantes discrepâncias no que diz respeito à capacidade de contagem, o que é natural, pois o ritmo de aprendizagem de cada criança é distinto. Por um lado, algumas crianças fizeram e queriam fazer a atividade sozinhas, outros tinham alguma dificuldade em fazer contagens mais longas (5 ou +) e outras ainda não conseguiam contar até 5.

Fazendo de minhas as palavras de Castro e Rodrigues (2008:12) “A aprendizagem do sentido do número (...) não é, porém, um conhecimento igual e constante para todos, varia de criança para criança, dependendo do que para ela tem significado e, em grande parte, da maior ou menor familiaridade com contextos numéricos no Jardim-de-Infância e no seu meio ambiente”. Por outro lado, aquando do registo da atividade, observei que algumas crianças acabavam por perder a contagem, isto é, o número de pilhas que um grupo tinha. Decidi então adotar uma técnica com as mesmas para que não se perdessem no momento de registo. Para tal, à medida que iam contando o número de pilhas de um conjunto as mesmas teriam que assinalar (fazer um ponto) nas pilhas da folha. Assim, acabavam por pintar somente as pilhas que se encontravam marcadas na folha e no final elaboravam uma nova contagem.

Eleição do Título do Teatro (teatro de divulgação do projeto)

Desta vez, a atividade de “Eleição do Título do Teatro” é destacada neste relatório por ter sido das primeiras atividades que me aproximou do tema de investigação e da Educação Para a Cidadania.



Imagem 3 - Eleição do Título do Teatro
(apresentação dos títulos sugeridos)

Após terem elaborado um guião para o teatro de divulgação do projeto de intervenção, as crianças sugeriram vários títulos para o teatro. Numa cartolina à parte, fui colocando as várias sugestões deixando algum espaço de lado para que, mais tarde, cada criança pudesse votar no seu título favorito. Tal como é referenciado nas OCEPE (1997:53) “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social”.

No dia seguinte, distribuí a cada criança uma cruz que simbolizava o seu voto e deixei que viessem ter comigo ao longo do dia para, individualmente, colocarem o seu voto no cartaz. Como entenderam sem dificuldade o que se pretendia, li os títulos e pedi à criança em questão

que colocasse a cruz no título que desejava eleger. No entanto, como é normal, tive que repetir os títulos várias vezes para que os pudessem memorizar e realizar o voto conscientemente.

No final de todas as crianças votarem, fiz a contagem dos votos com todas as crianças e registei à frente de cada frase o número total de votos, pelo que chegamos a um empate entre vários títulos. Como senti que as crianças estavam cansadas de estarem sentadas optei por fazer o desempate escrevendo numa folha, o título que cada criança queria eleger. Tiveram então que votar, dentro dos empatados, o título que mais gostavam, assim o processo foi



Imagem 4 - Eleição do Título do Teatro (colocação do voto de uma das crianças)

mais rápido e chegamos a um consenso maioritário, que era um dos objetivos principais da atividade. Tal como defende Figueiredo (2002:55), a Educação para a Cidadania não se promove através de um discurso, mas sim através da prática e das ações de cidadania.

É importante de referir que ao longo da atividade algumas crianças, apesar de serem poucas, votaram no título do amigo mais próximo, enquanto outros assim que chegou a sua altura de votar disseram, de imediato, o título e puseram a cruz no respetivo sítio.

Deste modo, à exclusão do objetivo “demonstrar independência e autonomia no voto”, as crianças cumpriram os restantes objetivos, nomeadamente: a) manifestar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, dando sugestões; b) resolver conflitos pela decisão por consenso maioritário, contribuindo com sugestões/votos válidos; e por último, c) conviver de forma democrática/cidadania.

1.1.6 Avaliação do período de estágio

Elaborar um breve autodiagnóstico da minha intervenção nos estágios é uma das partes mais importantes deste relatório, pois para além de refletir acerca dos domínios em que me sinto mais à vontade, evidencia as minhas dificuldades, incentivando-me a melhorar e a aumentar o meu grau de exigência. Tal como Nóvoa (1992:30) refere, a formação inicial deve ser o início de uma cadeia que é a formação contínua e permanente, ou seja, o docente deve estar em constante evolução.

No que diz respeito à abordagem das áreas de conteúdo, não consigo distinguir nenhuma área que tivesse tido mais dificuldade em explorar. No entanto, destaco as áreas das Expressões como sendo as áreas que abordo com mais espontaneidade, pois penso que me surgem naturalmente e não necessito de “simular” as atividades antes de as aplicar, ao contrário das outras áreas. Desta forma, tento sempre na minha prática “simular” as atividades antes de as aplicar, de maneira a precaver imprevistos e dar, mais facilmente, resposta às necessidades e intervenções das crianças.

Tendo em conta a opinião da educadora cooperante, que apontou como uma das minhas principais capacidades o fato de conseguir muito bem articular a área de Formação Pessoal e Social com as outras áreas, considero esta área uma das mais importantes na Educação Pré-Escolar, pois como, outrora, dizia Pitágoras “Educai as crianças para que não se punam os adultos”. Nesta perspetiva, as OCEPE (1997:51), defendem que a área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, pois todas as componentes curriculares devem contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que formem cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.

A planificação foi um dos maiores desafios deste estágio. Sendo este o nosso primeiro estágio e tendo em que conta que teríamos que intervir ativamente, planificar as atividades e as semanas de intervenção era indispensável, no entanto, ao início esta tarefa era um pouco complicada.

Naturalmente, após a prática sucessiva desta tarefa, planificar já não era um problema, mas uma dificuldade persistia, a componente de avaliação das crianças. Como iria eu avaliar as crianças de outra forma a não ser através de diários de bordo, ou seja, da minha observação. Após várias leituras, encontrei algumas ferramentas que me puderam auxiliar no estágio, das várias pesquisas selecionei as formas de avaliação que considerei que mais se encaixavam no meu método de trabalho e nos objetivos do projeto.

Assim, ao longo da minha prática foi tentando combater esta dificuldade fazendo uso das duas escalas de avaliação, nomeadamente, a escala de Leavers (1994) e a escala do Sistema de Acompanhamento de Crianças de Gabriela Portugal (2009).

Em suma, considero que as três grandes vivências deste estágio foram: (i) a relação que construí com as crianças, com a educadora cooperante e com a assistente operacional; (ii) o desenvolvimento de competências de planificação; e, (iii) a capacidade de reflexão e autoavaliação da minha prática pedagógica.

1.2 Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano

1.2.1 Caracterização da instituição

Pertencente ao ensino público, a instituição localiza-se no Concelho de Santarém e contempla as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O seu meio envolvente é caracterizado por uma grande diversidade cultural, sendo que grande parte da população era de etnia cigana e/ou de classe média-baixa.

A nível físico o edifício é antigo, contudo encontra-se bem equipado e é suficiente para as seis salas, mais precisamente, para as cinco salas de aula do 1.º Ciclo e para a sala de atividades do Pré-Escolar. Cada sala possuía um computador com ligação à internet, uma impressora e um

quadro interativo, que ocasionavam tanto ao docente, como aos alunos desta escola uma variedade de materiais pedagógico didáticos.

Caraterizando brevemente a instituição: tem sete casas de banho (cinco delas para os alunos e duas para pessoal docente), um refeitório gerido por uma empresa particular, uma biblioteca, uma cozinha, duas dispensas, um pátio e uma sala polivalente.

Já com respeito a recursos humanos, esta escola contava com o apoio de seis docentes titulares de grupo e três de apoio, ou seja, uma docente de educação especial e duas docentes de apoio educativo. O pessoal não docente é formado por seis funcionários e dez professores dinamizadores de Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC.

Por último, a escola não se regia por um Projeto Educativo particular, mas sim através de um Plano Anual de Atividades (PAA) que procurava dar resposta aos aspetos prioritários do Projeto Educativo do Agrupamento. Consequentemente, neste documento encontram-se salientados os seguintes objetivos: a) promover melhorias nas práticas e nos contextos de ensino/aprendizagem; b) proporcionar percursos escolares de sucesso; c) aprofundar práticas/processos de gestão e articulação curricular; c) promover a melhoria dos resultados escolares; e, por fim, d) reduzir as taxas de abandono escolar.

1.2.2 Caraterização do grupo de crianças

A turma de 2.º ano era composta por vinte e quatro alunos, catorze do sexo masculino e dez do sexo feminino, sendo que uma das alunas era portadora de Necessidades Educativas Especiais e outros quatro alunos eram repetentes.

A equipa educativa era constituída por uma docente titular, uma docente de apoio educativo, uma docente de educação especial e dois representantes dos encarregados de educação.

No geral a turma tinha um bom aproveitamento escolar, no entanto, os ritmos de trabalho eram bastante distintos. Esta foi uma das características da turma que conversamos logo com a professora cooperante, nos primeiros dias em que tivemos contacto direto com as crianças, a fim de aplicar estratégias que dessem resposta a este fenómeno. Segundo Veiga (1998:47), existem diferentes ritmos de aprendizagem e por vezes a gestão de uma sala de aula com ritmos diferentes é difícil, sendo que o professor deve atender às necessidades dos seus alunos.

De modo a ultrapassar esta barreira e perceber melhor esta característica da turma, decidimos em conjunto mudar a disposição da sala de aula para os primeiros tempos de estágio. Esta modificação teve impacto, na medida em que nos auxiliou a conhecer e compreender melhor o grupo para que, mais tarde, pudessem ter sido adequadas as atividades e as aulas às características da turma.

Por outro lado, uma das grandes potencialidades desta turma é a capacidade de trabalhar tanto individualmente como em grupo. Ao longo do estágio demonstraram muito empenho, por

exemplo, nas tarefas de avaliar, escolher e decidir, particulares do trabalho em grupo e do trabalho colaborativo.

Terminada esta prática, considero que as atividades em que os alunos demonstraram mais interesse foram as dinâmicas que envolviam a manipulação de materiais didáticos e/ou a realização de atividades práticas.

O Plano de Turma (PT) elaborado pela docente titular, tinha como objetivo alcançar ao longo do ano letivo a melhoria nos resultados escolares conducentes ao sucesso educativo de todos os alunos, uma saudável comunicação entre escola, comunidade e família, assim como a adaptação de atitudes e comportamentos conducentes a uma vida saudável e o reforçar o trabalho cooperativo.

1.2.3 Caraterização do ambiente educativo

A sala localiza-se no rés-do-chão da instituição e é uma sala ampla, com bastante luz natural.

Penso que a sala de aula desta turma se destaca das restantes salas descritas neste relatório por ter paredes coloridas e a sua estética estar muito bem definida. Neste âmbito, Cardoso (1999:27) aponta para o fato das cores ou da falta de pintura nas paredes, assim como a má iluminação, o frio, o ruído, entre outras, são condições extremamente prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem, as quais se devem ter em atenção no planeamento do ambiente educativo, tentando sempre que seja confortável e amigável do ponto de vista psíquico fisiológico.

Tendo em conta esta perspetiva e, contrariamente à estética das paredes, as mesas e as cadeiras provocavam algum mal-estar nas crianças, pois não possuíam as medidas adequadas aos alunos. Assim, na maior parte do tempo, as crianças não se sentavam corretamente, acabando por prejudicar o seu bem-estar e também o seu poder de concentração e empenho.

Por outro lado, outra das disfuncionalidades da sala é o fato do quadro de ardósia e do quadro interativo estarem em paredes opostas, isto é, o quadro de ardósia estar na parede em frente ao quadro interativo e vice-versa. Esta característica, mais uma vez, acaba por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que algumas crianças ficavam de costas para o quadro de ardósia e algumas crianças ficavam de costas para o quadro interativo. Optamos por colocar as mesas de forma que os alunos ficassem de lado para os dois quadros, ainda assim, não posso afirmar que as condições fossem as melhores para os alunos.

Em suma, a sala possuía dois quadros, um armário, quatro estantes, diversos placares e dezoito mesas, sendo que quatro delas eram utilizadas para as atividades práticas como, experiências, trabalhos manuais, confeção de receitas, entre outras.

1.2.4 Exemplo de duas atividades

De modo a evidenciar com mais pormenor alguns episódios desta prática pedagógica, destaco dois exemplos concretos de atividades que tenham marcado este estágio.

Geometria com Fotografias

Esta atividade surgiu pela necessidade que os alunos demonstraram em fazer revisões de geometria. Para ser mais específica, a turma não conseguiu responder corretamente às questões “Os lados do quadrado são todos iguais?” e “Os lados do retângulo são todos iguais?”. Deste modo, apesar de a turma possuir alguns conhecimentos acerca das figuras geométricas, não eram suficientes para puderem passar à “fase seguinte”, mais precisamente, à aprendizagem dos sólidos geométricos.

Como tal, decidi elaborar uma atividade de “jogo-análise”, que permitiu aos alunos relacionar a geometria com elementos do dia-a-dia. Tal como refere Wasserman (1990:16), a área de conteúdo de matemática é “naturalmente” apropriada para ser aplicado o “jogo-análise”, pois a aprendizagem dos conceitos tem maior sucesso através de manipulação de materiais e da vivência de experiência diversas relacionadas com o quotidiano. Segundo Bruner (1985:22), se proporcionarmos às crianças aprendizagens pela via do jogo, elas irão, mais tarde, dar seriedade à tarefa e apresentaram resultados muito superiores às crianças que aprendem sem qualquer tipo de manipulação de materiais ou diversidade de experiências matemáticas.

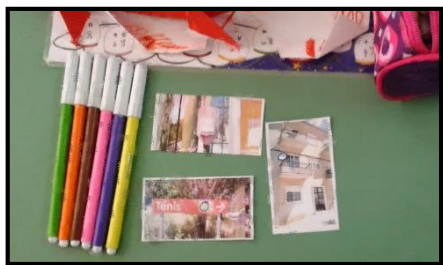


Imagem 5 - Geometria com Fotografias
(bingo das figuras geométricas)

Com o auxílio da professora cooperante e da minha colega estagiária realizei uma atividade no exterior (redondezas da escola), intitulada “Caça às Figuras Geométricas”. Primeiramente, dividi a turma em 3 grupos, um grupo ficou a meu cargo, outro grupo ficou a cargo da estagiária B e outro a cargo da professora cooperante, e disponibilizei uma máquina fotográfica a cada grupo. De seguida, dirigimo-nos à parte exterior da escola, inclusive fora da escola e cada aluno ficou de tirar fotografias a formas geométricas que encontrasse à sua volta. Vejamos: alguns alunos encontraram retângulos nas portas das casas, outros alunos encontraram losangos nos símbolos dos carros e outros identificaram quadrados na própria calçada do passeio.

Já na parte da tarde, imprimi as fotos tiradas pelos alunos e distribui três fotografias a cada aluno. Posteriormente, redigi no quadro as figuras geométricas existentes, questionando os alunos “Que figuras geométricas há?” ao qual me responderam corretamente “Quadrado, círculo, triângulo, retângulo, hexágono e losango.” e atribui uma cor a cada figura (respetivamente, roxo, azul, verde, laranja, castanho e preto, através das sugestões dos alunos). A última parte da atividade funcionou praticamente como o *bingo*, eu indicava uma cor e os alunos tentavam

encontrar a forma correspondente a essa cor nas fotografias e depois rodeavam-na (da cor respetiva).

No final foram feitas questões, que retirei do livro “Brincadeiras Sérias na Escola Primária” de Selma Wassermann, nomeadamente: “Que observações fizeram sobre os quadrados? E sobre os retângulos? E sobre os triângulos? E sobre os losangos e hexágonos?”, “Que semelhanças há entre os quadrados e retângulos? E diferenças?”, “Que semelhanças há entre os triângulos e os losangos? E diferenças?”, “Em que são semelhantes todos os quadrados (retângulos, triângulos, etc) e em que são diferentes?”, de modo a constatar se a turma tinha entendido as propriedades de cada figura geométrica.

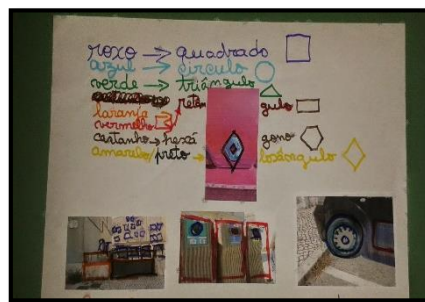


Imagem 6 - Geometria com Fotografias
(registro da atividade)

No que diz respeito à gestão do tempo, resolvi dividir a atividade em dois momentos: o primeiro momento que foi de observação e o segundo que foi de comparação. A aluna com necessidades educativas especiais participou de igual forma, sem dificuldades na primeira parte, e na segunda parte contou com o apoio da estagiária B e da professora de educação especial.

Por fim, os resultados e a avaliação da dinâmica constou, principalmente, na observação da prestação dos alunos, tanto a nível do trabalho em grupo, como na gestão da atividade e claro, na sua concretização. Berlak e Berlak (1981), por sua vez, identificam quatro elementos em que o professor pode controlar os resultados: 1) a qualidade do desempenho das crianças; 2) o trabalho realizado num determinado período de tempo; 3) o desempenho das crianças na tarefa e 4) as afirmações/questões feitas pelo professor de carácter avaliativo. Reforçando esta ideia, Wassermann (1990:25) indica que o que se pretende na realização de um jogo de investigação é que o professor observe à distância a qualidade do desempenho dos alunos, mas que não tente controlar demasiado as investigações dos grupos.

Considero que a nível geral, esta foi uma das atividades que melhor correu, pois para além de me ter apercebido de um grande entusiasmo por parte das crianças, o empenho e dedicação da turma em concretizar todos os passos de forma rigorosa, tornou até a atividade um pouco competitiva, mas saudável.

Vamos Aprender as Horas

Ao longo da mesma semana que esta atividade – “Vamos Aprender as Horas” – as crianças elaboraram várias atividades acerca das frações o que as levou, mais facilmente, a compreenderem e a aprenderem a ler as horas. Neste dia os alunos realizaram várias dinâmicas relacionadas com as horas, através da manipulação de um relógio de grandes dimensões, previamente construído por mim.



Imagem 7 - Vamos Aprender as Horas
(leitura da história)

A atividade que mais se destacou ao longo do dia foi a de Português. A leitura de uma história, previamente modificada e preparada para incluir a manipulação de um relógio de grandes dimensões que fizesse a história ou prosseguir ou retroceder, exigiu que os alunos resolvessem vários problemas de matemática e de escrita, relacionados com as situações contadas ao longo do texto. De acordo com Pacheco (2000:31), a

interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, pois derruba as fronteiras das várias disciplinas e encontra a transdisciplinaridade, ou seja, a existência de um “axioma” comum às várias disciplinas.

Esta tarefa de leitura foi talvez a tarefa que mais sucesso teve, pois foi aquela que mais despertou o interesse da turma e que, após a avaliação e o registo se constatou que todos os alunos acompanharam e participaram com entusiasmo e empenho. Pois, mesmo no decorrer da leitura os alunos ansiavam em manipular o relógio para ajudar o “robô d13” e o “professor pestana” (personagens principais do texto) a chegarem ao destino pretendido. Citando Domeche (2008:73), para que a leitura seja prazerosa e



Imagem 8 - Vamos Aprender as Horas
(resolução de um dos problemas de matemática)

harmónica há que pôr em prática atividades de animação e de descoberta da profundidade dos livros. Nesta perspectiva Bastos (1999:76), apresenta alguns tipos de animação da própria leitura, nomeadamente: a) a *animação de informação*, ou seja, a apresentação de obras através de formas diferentes e atrativas; b) a *animação lúdica*, isto é, o contacto agradável com o livro e a leitura, através de atividades lúdicas; c) a *animação de aprofundamento*, ou seja, as atividades para além da leitura; e por fim, d) a *animação responsabilizante*, isto é, o envolvimento das crianças de alguma forma.

De forma a consolidarem os conhecimentos anteriores e a registarem a atividade os alunos resolveram uma ficha de trabalho, mais uma vez, com exercícios de Português e de Matemática.

Por fim, antes de os alunos saírem para o almoço, decidi colocar algumas questões para poderem manipular mais um pouco o relógio gigante, como por exemplo: “Tocou, são horas de almoçar. Vamos sair da sala, que horas são?”; “Acabou de tocar para irmos para casa, que horas são?”.

1.2.5 Avaliação do período de estágio

À semelhança do estágio anterior, a minha maior dificuldade neste estágio foi planificar. Desta vez, tive que adequar as minhas competências anteriores às exigências da própria valência que, no meu ver, tornam a planificação muito mais descritiva e pormenorizada.

No entanto, a reflexão diária das atividades dinamizadas e da própria planificação possibilitaram a minha constante evolução, diversificando as estratégias e adequando cada vez mais as dinâmicas de sala de aula aos alunos. Por outro lado, permitiu-me constatar o que devia alterar nas minhas planificações.

Já os distintos ritmos de trabalho, para além de terem dificultado a gestão das aulas, dificultaram também a implementação de estratégias de avaliação. Penso que esta dificuldade se deve ao facto de não ter conhecido por completo o grupo e, conseqüentemente, não possuir flexibilidade que me permitisse realizar uma atividade e avaliar a prestação de cada aluno, em simultâneo, sem que umas destas duas coisas fosse subvalorizada. Porém, para além de ter aplicado algumas grelhas, mantive-me fiel ao diário de bordo que relevou ser uma ferramenta de avaliação como outra qualquer.

Para além da componente avaliativa da planificação, um dos aspetos que revela que a planificação não é estanque é o facto das atividades planificadas, na maior parte das vezes, não serem todas efetivadas. Na minha opinião, na minha prática isto aconteceu porque penso que o mais correto é deixar atividades para o dia seguinte em vez de realizar todas as atividades “rapidamente” e a produtividade não ser a mesma. Se assim fosse, os objetivos propostos e a aprendizagem dos alunos acabariam por ser desvalorizados e, novamente, não se cumpriria a planificação.

Esta autoanálise feita através das reflexões diárias permitiu-me passar por vários processos característicos da profissão docente. Citando Regnier (2002:53), o docente deve ser capaz de: a) elaborar uma análise crítica do próprio trabalho; b) compreender os erros e os sucessos; c) comparar os resultados alcançados com os esperados; e, por fim, d) selecionar de novas estratégias.

Ao nível do trabalho direto com as crianças, e após as primeiras semanas de estágio, estabeleci alguns pontos fulcrais a exercitar com a turma, nomeadamente a oralidade e a escrita.

Na componente de escrita, dei-me conta que os alunos não tinham por hábito redigir textos, nem praticar outras formas de escrever a não ser a elaboração de ditados e cópias. Fazendo minhas as palavras de Carvalho (1990:11), “ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita.” Desta forma, os alunos criaram um desinteresse pela escrita e a melhor estratégia para combater esse fato seria mesmo aplicar novas estratégias, como por exemplo, redigir textos em grupo ou a partir de uma imagem.

Já ao nível da oralidade, os alunos demonstravam escassez de conectores discursivos o que os obrigava a recorrer, na maior parte das vezes, a conjunção copulativa “e”. Assim, procurei dinamizar atividades para o efeito, como: a apresentação oral de trabalhos produzidos, o debate e reflexão acerca das atividades, e também algumas atividades de expressão dramática que possibilitassem a exploração do oral. O próprio Programa do Ministério da Educação para a Expressão e Educação Dramática sugere que a utilização simultânea da dimensão verbal e da

dimensão gestual tem as suas vantagens, pois as crianças ao realizarem pequenas improvisações, exploram globalmente as suas possibilidades expressivas, comunicando.

Por último, após a experiência em Jardim de Infância me ter apelado para a importância do contato com os encarregados de educação, neste estágio, em conjunto com o meu par, decidimos criar um *blog*. A elaboração desta ferramenta permitiu, tanto aos pais/encarregados de educação como à restante comunidade estar a par das dinâmicas realizadas em sala de aula e interagirem com a turma.

1.3 Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano

1.3.1 Caracterização da instituição

A instituição, situada no Concelho de Santarém é uma escola pública que contempla as valências de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O seu meio envolvente é caracterizado por uma grande diversidade cultural, sendo que a maioria da população é de classe média-baixa. De uma forma geral, podemos afirmar que é relativamente recente, que se encontra adequado às necessidades da comunidade escolar e que está bem equipada.

Tanto as salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como as salas de atividades do Jardim de Infância possuem dois computadores com ligação à internet e às impressoras da escola, um quadro de ardósia, um quadro interativo e múltiplos armários/estantes essenciais para uma boa organização do ambiente educativo.

Embora as salas de aula sejam o espaço onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, a restante escola oferece uma diversidade de espaços e materiais. Deste modo, no primeiro piso encontram-se as salas de aula do 1.º Ciclo, a biblioteca, a sala dos professores, duas casas de banho para os alunos, duas casas de banho para os adultos, uma sala de multideficiência e um ginásio, muito amplo e muito utilizado pela comunidade escolar, promovendo bastante a Expressão e Educação Físicomotora, nesta etapa do percurso escolar das crianças. No rés-do-chão, localiza-se o Jardim de Infância, facilitando o acesso ao refeitório e ao pátio, pelas crianças mais novas.

Deste modo, para além do Pré-Escolar, no rés-do-chão fica o refeitório, o espaço exterior, a sala de refeições dos adultos, um pátio interior com televisão e uma sala, espaçosa, para as diversas expressões, tais como, a Expressão e Educação Dramática e a Expressão e Educação Físicomotora.

Respetivamente aos recursos humanos, esta escola conta com o apoio de sete docentes titulares de grupo, três docentes de apoio (de educação especial e de apoio educativo) e uma docente de Inglês. O pessoal não docente é formado por dez assistentes operacionais e sete professores dinamizadores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Por sua vez, para além do Projeto Educativo do Agrupamento a que pertence a escola, a instituição no período em que estive a estagiar encontrava-se a dinamizar dois outros projetos: o projeto “Ler em Família” e o projeto “Educação para a Saúde: Saúde Oral”.

O projeto “Ler em Família” pretendia promover a ligação escola-família e o bem-estar das crianças. Desta forma, era solicitado às famílias que requisitassem livros com os seus educandos, de maneira a incentivar e motivar os alunos na escola e nas diversas aprendizagens. Dentro da sala de aula, foi dinamizado um miniprojeto intitulado “O Autor da Nossa Sala” que consistia na abordagem de obras da autora Margarida Fonseca e de um intercâmbio de cartas entre os alunos e a própria.

Por último, o projeto de “Educação para a Saúde: Saúde Oral” pode ser visto como uma forma lúdica dos alunos darem valor e terem cuidado na escovagem dos dentes, sendo que se encontravam dispostos pela instituição vários trabalhos realizados ao longo do projeto.

1.3.2 Caracterização do grupo de crianças

O 4.º ano era composto por vinte e um alunos, doze alunos e nove alunas, dos quais uma aluna era portadora de dislexia, quatro alunos beneficiavam de apoio educativo e dois alunos possuíam Necessidades Educativas Especiais.

A equipa educativa era constituída por uma docente titular de grupo, uma docente de apoio educativo que acompanhava os respetivos alunos duas vezes por semana e uma docente de educação especial que acompanhava os alunos com NEE três vezes por semana.

No geral, a turma era participativa e interessada. Mas, por outro lado, considero que era bastante instável, pois devido à precariedade familiar era uma turma muito emotiva. Na sua maioria, as crianças não viviam com os pais, mas sim com os avós ou com os tios. Deste modo, a história por detrás de cada aluno acabava por influenciar a própria aprendizagem, a concentração e o empenho.

Nesta perspetiva, para além das capacidades intelectuais, as capacidades comportamentais da turma não eram próprias das idades dos alunos. O egocentrismo e a entreatuda que, embora sejam características muito distintas, eram as que mais se realçavam na turma. Por sua vez, o egocentrismo na necessidade dos alunos comunicarem fatos pouco relevantes aquando das aulas e a entreatuda na necessidade dos alunos se apoiarem nos amigos da turma.

No que diz respeito ao Plano de Turma (PT), este tinha como principais objetivos: combater o insucesso escolar; harmonizar a comunicação entre a escola e a família; e, promover da formação cívica. Entende-se do conteúdo deste documento, maioritariamente, a necessidade de corresponder às exigências específicas da turma.

Sucintamente, o percurso escolar desta turma não foi o melhor, tendo em conta que mudaram de docente titular três vezes e que possuíam contextos familiares complicados,

apresentavam várias dificuldades em domínios que deveriam de ter sido rematados no 2.º e no 3.º ano de escolaridade e careciam de regras.

1.3.3 Caraterização do ambiente educativo

Comparando com os dois contextos de estágio referidos anteriormente, a sala de aula deste estágio é a que mais qualidades apresenta, pela instituição ser a mais recente.

No meu ver, penso que estava muito apropriada às necessidades e interesses dos alunos, visto que, para além de ser espaçosa, os materiais didáticos e os elementos para uma boa organização do ambiente educativo não faltavam. Uma variedade de materiais e um espaço educativo organizado é uma mais-valia para captar a atenção dos alunos e cativá-los no processo de ensino-aprendizagem. Fundamentando esta ideia Zabalza (1997:236), refere que o espaço deve ser uma estrutura de oportunidades e um contexto de aprendizagem e de significados, pois quando são pensados os espaços da sala, o tipo de materiais, a sua disposição e a organização de todo o funcionamento, é necessário pensar se essa organização é ou não motivadora das escolhas e das aprendizagens das crianças.

Desta vez, os dois quadros (o quadro de ardósia e o quadro interativo) encontravam-se dispostos um ao lado do outro o que facilitava o processo de aprendizagem por parte dos alunos, pois podiam, confortavelmente, disfrutar de aulas com recurso aos dois quadros.

Complementando, encontrava-se ainda à disposição dos alunos, um lavatório, mesas de apoio às expressões, dois computadores, bastante iluminação natural, por uma das paredes da sala ser toda em vidro e, como já referi, bastante arrumação, pela parede oposta às janelas ser composta por armários.

1.3.4 Exemplo de duas atividades

Para que constem evidências do estágio, de uma forma mais concreta, apresento abaixo dois exemplos de atividades que dinamizei no decorrer deste percurso formativo.

Ditado Mágico

A atividade do “Ditado Mágico” surgiu a partir da necessidade de explorar o conteúdo das palavras derivadas por prefixação e das palavras derivadas por sufixação.

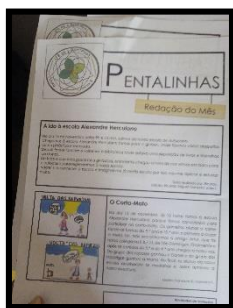


Imagem 9 - Ditado Mágico
(momento de leitura do
jornal)

Para tal, através do Pentalinhas (jornal da turma), foram escolhidas várias palavras pelos alunos que fossem formadas por prefixação ou por sufixação, aquando da leitura do jornal. À medida que a turma escolhia as palavras expunha no quadro de ardósia, em grandes dimensões, as palavras escritas de forma correta para que os alunos pudessem, mais tarde, memorizá-las mais facilmente. Tal como consta no Plano Nacional

do Ensino do Português – PNEP (2011:19), na fase de aprendizagem da escrita, a informação visual é fulcral.

Mais tarde, expliquei-lhes a dinâmica da tarefa, distribuindo a cada aluno uma folha com uma grelha com duas colunas, uma coluna para colocarem as palavras derivadas por prefixação e uma coluna para colocarem as palavras derivadas por sufixação. Através da memorização da ortografia das palavras os alunos teriam que colocá-las na coluna correta, vejamos o seguinte exemplo: a primeira palavra a colocarem na coluna das palavras derivadas por prefixação seria a primeira palavra derivada por prefixação que eu tivera apagado do quadro. Posteriormente, a avaliação da tarefa foi dividida

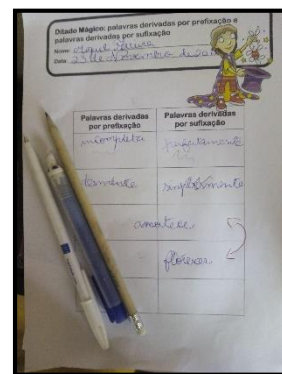


Imagem 10 - Ditado Mágico (registro da atividade)

em três critérios: a) a correta ortografia da palavra; b) a correta colocação na grelha; e, c) a escrita das palavras pela ordem que foram apagadas do quadro. De uma forma mais precisa, os alunos tiveram cinco minutos para poderem memorizar as palavras e no momento de apagar determinada palavra, ficavam de olhos fechados, sendo que quando os voltavam a abrir tinham que recordar-se da palavra em falta para completar a grelha e concretizar a tarefa. Nesta perspectiva Moraes (1993:64), defende que o raciocínio viso-espacial é um dos dois importantes fatores para a aquisição de competências de escrita e diz respeito ao treino da percepção visual, da memória visual e motora, da orientação, da posição e da noção espacial, tal como desenvolvemos na atividade.

Sendo que a tarefa demorou menos tempo do que eu esperava, decidi avançar na sua correção e para tal recolhi as fichas e distribuí-as aleatoriamente. Representei a grelha no quadro de ardósia e coloquei questões aos alunos para completá-la corretamente. Mais tarde, cada aluno corrigiu a ficha que lhe foi aleatoriamente atribuída, preenchendo a avaliação segundo os três critérios: a) ortografia; b) atribuição da classificação de palavra derivada por prefixação ou sufixação; e, c) ordem.

Destaco esta atividade por ter sido um exemplo de como as estratégias variadas podem cativar os alunos em diferentes domínios, pois os ditados não têm que ser uma simples redação coletiva e aborrecida que pode até levar o aluno ao desinteresse pela escrita.

Teatro – A Noite de Natal na Corte de D. Afonso Henriques



Imagem 11 - Teatro de Natal (ilustração para o jornal Pentalinhas)

Sendo que no 4.º ano a História de Portugal já se encontra no currículo, decidimos (eu, o meu par de estágio e a professora cooperante) dinamizar este conteúdo de uma forma distinta. Para tal, visto que se aproximava o Natal e com ele, se aproximava a Festa de Natal da escola achamos que seria uma ótima ideia conjugar o ensino da História de Portugal com a construção de um teatro para a festa.

Para além de termos comprovado, através de várias fichas de consolidação, que os alunos aprenderam o pretendido, considero que esta atividade explorou muitas outras competências, tais como: a Expressão e Educação Dramática, a apropriação de um novo vocabulário, a cooperação, a responsabilidade, entre outras.

Neste sentido, Vygotsky (2008:124) afirma que a leitura e a representação de textos de teatro pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Neste domínio, a interiorização dos diálogos, numa atividade verbal coletiva como é a dramatização, promove o desenvolvimento de processos reguladores do discurso interior do aluno. O ensaio para, posteriormente, a peça ser apresentada



Imagem 12 - Teatro de Natal
(o grande dia)

perante uma audiência, desenvolve o aprofundamento da compreensão do texto e, conseqüentemente, a expressividade da leitura oralizada. Desta forma, um texto dramático é um meio natural e autêntico para promover a repetição ativa da leitura em voz alta. Em suma, este o treino representa um dos mais importantes instrumentos para combater as dificuldades de entoação na leitura.

De uma forma geral, penso que a dinâmica teve muito sucesso e fez com que tivesse um contacto mais direto com as famílias e toda a comunidade escolar. Todos ajudaram na construção dos fatos e dos cenários o que foi muito gratificante neste estágio, pois acabamos por unir as famílias aos alunos, proporcionando algumas horas de “trabalho” conjunto na escola. Destaco também o fato de todos os alunos terem tido bastante rigor na apresentação do produto final, não só interiorizaram o seu papel, como adequaram muito bem o seu vocabulário ao vocabulário da época.

No entanto, e de acordo com Araújo (2011:26) que cita Graves (2000), é pretendido que os professores procedam ao ensino de estratégias de autorregulação do vocabulário, encorajando as crianças e alunos a monitorizar a compreensão das palavras e a assumir uma responsabilidade perante a sua aquisição e o seu desenvolvimento lexical.

1.3.5 Avaliação do período de estágio

Como é vulgarmente dito, ser professor é ser um eterno estudante e como tal penso que as competências científicas de um professor nunca se encontram rematas, sendo que o próprio deve atender à evolução da educação do seu país e da própria sociedade.

Com esta visão da profissionalidade docente, sou da opinião que devemos estudar e rever sempre a matéria que vamos ensinar aos nossos alunos, a fim de haver rigor científico e de nos certificarmos que algo não mudou. Em consequência deste estudo prévio, e por me considerar espontânea, tendo sempre um plano B, penso que tenho à vontade em todas as áreas de conteúdo, não conseguindo distinguir nenhuma pela negativa até então.

No que diz respeito à lecionação dos conteúdos com a turma, sinto que apliquei poucas estratégias inovadoras, ou seja, mais atividades práticas e/ou mais demoradas. Isto, porque a turma tinha pouco poder de concentração e porque as fichas de avaliação se aproximavam, sendo assim, procurei combater as dificuldades dos alunos e lecionar os conteúdos que estavam em falta.

Tal como referi na caracterização do grupo, esta turma apresentava acentuadas dificuldades na escrita, devido ao seu percurso escolar. Consequentemente, ao longo deste período apercebi-me que devo construir materiais que constituam um laboratório de Português, pois é algo que os professores dão muita importância nos primeiros anos do percurso escolar dos alunos, mas que depois por falta de tempo e estresse causado pelos exames do 4.º ano, acabam por, passo a expressão, “mascarar”. A construção de atividades de escrita criativa e de combate aos erros ortográficos, são materiais que devem ser explorados durante todo o percurso escolar do indivíduo, de forma que os alunos combatam as suas dificuldades na escrita e alarguem o seu vocabulário.

Nesta perspetiva, a criação de um miniprojeto que constou num jornal escrito pela turma juntou o útil ao agradável, pois para além de os alunos poderem exercitar a sua escrita e combater algumas dificuldades, pudemos estabelecer contato com as famílias de uma forma diferente.

Globalmente, a gestão do grupo foi um dos maiores desafios deste estágio. Sendo o último estágio, provou-me, mais uma vez, que o professor deve ser polivalente e capaz de adaptar a sua prática a cada turma, pois todas as turmas e todos os alunos são únicos.

Por consequência, decidi aplicar várias estratégias ao longo das semanas, de modo a encontrar a estratégia mais adequada à gestão, tanto do comportamento dos alunos, como das aulas. Como já referi na caracterização do grupo chegámos à conclusão (eu e o meu par de estágio) que, também devido às avaliações de período, deveríamos de dinamizar aulas mais diretivas, para que a aprendizagem de todos os conteúdos que constassem nas fichas de avaliação fossem possíveis. Isto, respetivamente à gestão das aulas propriamente ditas. No que diz respeito à gestão do comportamento da turma, esta tarefa já se revelou mais complexa, envolvendo muitas mais estratégias devido à existência de líderes e protagonistas na turma.

Após várias “tentativas” descobrimos que a melhor solução era mesmo a constante reflexão das ações dos próprios alunos e através de um debate quinzenal. Com esta estratégia, conseguimos que os próprios alunos observassem o seu comportamento em vídeo e constatassem os constrangimentos que criavam no resto do ambiente educativo. À medida que os alunos revelavam ter um comportamento mais adequado na sala de aula, apresentávamos exemplos de outras turmas através do *Skype* e de histórias inspiradoras de crianças da idade deles.

Dado por terminada esta prática consegui observar a evolução de alguns alunos face às suas atitudes. No entanto, considero que seria necessário mais tempo de estágio para poder realmente afirmar que os alunos aferiram as regras promovidas em sala de aula.

2. Percurso de aprendizagem

Ao longo dos estágios, foram surgindo aspetos que despertaram o meu interesse e me levaram a um questionamento constante. Embora me centre na Educação Para a Cidadania numa e nos Direitos da Criança, a organização do ambiente educativo e a autonomia da aprendizagem foram os outros dois temas que me suscitaram interesse ao longo deste percurso. Ainda assim, sempre tive mais curiosidade em saber mais acerca da prática de Educação Para a Cidadania e da promoção dos Direitos nas primeiras idades.

Desta forma, no decorrer deste período de aprendizagem fui reparando nalgumas práticas de docentes do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que me levaram a questionar a pertinência e o modo como pode ser explorado este tema nas mais tenras idades.

Durante a última prática, observei formas de promover os Direitos da Criança e do homem de uma forma muito mais ampla, o que fez com que tivesse tido a certeza de que este seria o tema a estudar “Como trabalhar/promover a Educação para os Direitos Humanos e para os Direitos da Criança?” e em que medida pode ajudar e ser a “base” da Educação para a Cidadania.

Esta curiosidade surgiu aquando da observação de práticas que, não tirando mérito, poderiam não ser tão eficazes, como por exemplo, a adoção da Filosofia para Crianças ou atividades que impusessem um papel mais ativo nas crianças e que, conseqüentemente as levasse à reflexão e à interiorização de alguns valores e atitudes. Por outro lado, simplesmente celebrar o Dia Mundial da Criança, não significa Educar Para a Cidadania nem significa explorar os Direitos da Criança. Tal como mencionou Hugh Starkey (1994) “Os Direitos Humanos só são direitos quando as pessoas os conhecem e, conseqüentemente, os podem pôr em prática”. Ou seja, tendo em conta um dos planos esquematizados por Lister (1984:12), de modo a incluir os Direitos Humanos e os Direitos da Criança na sua prática, é importante que o docente tenha em consideração três elementos: fazer com que o aluno aprenda sobre os Direitos Humanos, aprenda para os Direitos Humanos e aprenda através dos Direitos Humanos.

Sendo que futuramente terei entidade de educadora e de professora do 1.º Ciclo, considero este um campo transversal às duas valências. Embora seja dada mais “importância” no currículo do Pré-Escolar pela existência da área curricular de Formação Pessoal e Social, no 1.º Ciclo a monodocência procura também desenvolver aspetos de cariz social, visto que o professor representa um modelo para o aluno. Concordando com Sousa (2001:160), é dever do professor estar sempre atento, de modo a aproveitar todas as oportunidades em que a própria ação se torna uma lição.

Neste caso, para a definição do objeto de estudo foi necessário ter em conta vários aspetos. Nesta perspetiva Sousa & Baptista (2011:19), distinguem três tipos de critérios semelhantes aos que tive em conta: i) “o critério da familiaridade”, o que indica se o trabalho se enraíza na experiência anterior do investigador; ii) “o critério da afetividade”, que identifica o apreço do

investigador pelo tema escolhido, ou seja, a motivação pessoal; e, iii) “o critério dos recursos” que procura antever as facilidades de recolha dos dados necessários à investigação pensada.

Após os dois primeiros estágios, o estágio em Pré-Escolar e o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma de 2.º ano, pude constatar as diferenças ao nível das estratégias implementadas, a frequência com que este tema é tratado, mesmo em situações do dia-a-dia, assim como realizar algumas leituras sobre o tema. Esta primeira fase permitiu-me que no último estágio pudesse estabelecer métodos de recolha de dados.

Assim, no decorrer do segundo estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico pude elaborar autonomamente três atividades a partir de uma história. Esta dinâmica teve como objetivo o contato direto com a prática e exploração destas áreas, de modo a refletir sobre a ação do professor e o papel das crianças. Como tinha como finalidade recolher dados nas duas valências e visto que no 1.º semestre não me ter sido possível elaborar a investigação, no final do último semestre realizei a mesma dinâmica, desta vez, no Jardim de Infância.

Por fim, as entrevistas realizadas as docentes fizeram com que pudesse analisar a perspetiva do educador e do professor de 1.º Ciclo face a esta temática e, obter, de forma mais concreta, alguns exemplos de práticas implementadas.

Parte II – Como trabalhar os Direitos da Criança numa perspetiva de Educação para a Cidadania nas primeiras idades

1. Revisão da literatura

1.1. A Educação para a Cidadania na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A cidadania

As representações e as conceções do termo cidadania têm mudado ao longo dos tempos, sendo que hoje assume uma diversidade de significados, traduzindo-se numa plurissignificação do conceito.

Alain Touraine (1998), introduziu dois conceitos distintos de cidadania. O primeiro diz respeito à cidadania comunitária e o segundo mais ligado aos direitos do homem e do cidadão. A cidadania comunitária consiste na prática de deveres e sacrifícios que o indivíduo deve respeitar, assumindo a comunidade de cidadãos. O segundo conceito defende os direitos do homem independentemente do indivíduo se apresentar como cidadão ou não, baseado num direito natural. Desta forma, o autor distingue dois conceitos que fazem parte de uma boa prática de cidadania: os deveres e os direitos.

Já Defrance (2001:11) considera que ser cidadão, ou seja, fazer parte de uma cidadania ativa pressupõe que o indivíduo comece a “considerar o outro como ele próprio”. Por consequência desse ato, de conhecer melhor o outro, de arcar que o outro também o representa e que o direito natural dos sujeitos é o mesmo, Carla Cibele Figueiredo (2002:35) defende que ser cidadão envolve a construção de vínculos com os outros “no seio de um espaço público partilhado, permitindo gerar compromissos que, entre outras coisas, se traduzem no benefício de direitos civis, políticos e sociais, e na assunção de determinadas responsabilidades”.

Relativamente à plurissignificação do conceito de cidadania, Carneiro (1997:391-400) propõe várias dimensões que caracterizam uma “Nova Cidadania”: a) a dimensão democrática, apoiada nos direitos do homem e nas liberdades fundamentais; b) a dimensão social, alicerçada nos imperativos da justiça e da equidade social; c) a dimensão paritária, assentada na igualdade efetiva; d) a dimensão intercultural, defensora de uma cultura de paz, tolerância e respeito pela diversidade; e) a dimensão ambiental baseada no desenvolvimento sustentável.

De uma forma sumariada, Braga da Cruz (1998:42) caracteriza o termo “cidadania” da seguinte forma:

“A cidadania é pois um conceito polissémico e uma realidade plurifacetada. Cidadania quer dizer liberdade, participação igualitária, solidariedade social, qualidade de vida. Cidadania quer também dizer nacionalismo e patriotismo enquanto pressupôs o Estado-Nação e a sua defesa, identificação com a comunidade nacional, com a sua tradição

cultural e os seus valores sociais. São esses valores de cidadania, desde a Revolução Francesa, valores que não podem encontrar mais satisfação senão num quadro muito variado e pluriforme de instâncias sociais.”

A Educação para a Cidadania

É com a publicação da Lei de Bases que a Educação para a Cidadania começa a ter um lugar na educação em Portugal. Refere a Lei que é “da especial responsabilidade do Estado a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, reforçando ainda que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. No entanto, já em 1976 a Constituição da República Portuguesa, ao definir como objetivos básicos da educação a promoção do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento da comunidade nacional e o reforço da coesão nacional a um “sentimento colectivo da identidade” e, ao referir no seu artigo 73.º que a educação deveria contribuir para o progresso de uma sociedade democrática, introduziu a importância da Educação para a Cidadania.

Deste modo, dá-se uma mudança no papel do professor que, para além de mediador do conhecimento e orientador das aprendizagens, passa a ser promotor do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais. Assente está nas Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001:9) que “ (...) não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em diversas situações, mais familiares ou menos familiares dos alunos”.

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), podemos constatar que a Educação para a Cidadania tem uma grande importância na formação de cidadãos livres, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes. No Artigo 2.º do Ponto 4 dos seus princípios gerais, verificamos que:

Ponto 4 – “O Sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”

Nesta perspetiva, Ramiro Marques (1998:26) defende que um cidadão livre “é a possibilidade e a competência para o exercício da cidadania, ou seja, a capacidade para defender pontos de vista, para argumentar, para tomar decisões de forma autónoma e para participar livremente na vida das comunidades”.

A mesma lei no seu artigo 7.º alíneas b), f), h), i), n), apresenta ainda os seguintes objetivos do Ensino Básico, relacionados com a Educação para a Cidadania: b) “Assegurar uma formação geral onde estejam interligados, de forma equilibrada, o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”; f) “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”; h) “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socio afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no de intervenção consciente e responsável na realidade circundante”; i) “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” e, por fim; n) “Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral”.

Decifrando estas opiniões, a Educação para a Cidadania deve cuidar do civismo dos cidadãos e educar as crianças para uma intervenção cívica, tanto a nível dos seus direitos, como a nível dos seus deveres. Contudo, segundo a visão de Leite e Rodrigues (2001:24) a Educação para a Cidadania não se reduz ao ensino dos direitos e deveres dos cidadãos, deve também promover a construção de uma escola democrática onde a criança/aluno possa vivenciar experiências de reconhecimento e conhecimento do outro.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2013), a aprendizagem e o exercício da cidadania deve começar na escola, pois nela podemos refletir acerca dos dilemas da sociedade. A Educação para os Direitos Humanos, a Educação Ambiental, a Educação Rodoviária, a Educação Financeira, a Educação do Consumidor, a Educação para o Empreendedorismo, a Educação para a Igualdade de Género, a Educação Intercultural, a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para a Defesa e Segurança, a Educação para a Paz, o Voluntariado, a Educação para os Media, a Dimensão Europeia da Educação, a Educação para a Saúde e a Educação para a Sexualidade, são as dimensões transversais existentes na nossa sociedade que podem ser inseridos no currículo através de uma abordagem transversal às outras áreas curriculares. Para a dinamização destas temáticas, a Direção-Geral da Educação em parceria com outras organizações, têm vindo a construir vários instrumentos de apoio ao docente, como livros de atividades ou de investigação.

De acordo com Santos (2005:31), que cita Formosinho (1985) e Torres Santomé (1993) existem duas possíveis definições de currículo. Uma que valoriza a componente académica do currículo, baseada nos conhecimentos e nas disciplinas e, outra baseada nas atividades educativas planeadas pela escola. Desta forma, distinguem a existência de um currículo explícito, que diz respeito à transmissão de conhecimentos “formal” e a existência de um currículo oculto, relativo ao que os alunos aprendem no próprio contexto escolar, do contacto com outros agentes e com a própria organização escolar.

Fundamentando esta ideia, Ramiro Marques (1998:14) refere que “não podemos esquecer o papel desempenhado pelo currículo oculto da escola, o qual depende, em grande parte, da forma como a escola está a ser organizada e de como se processa a comunicação entre os seus membros”.

Não nos podemos esquecer que o comportamento do professor é das aspetos mais importantes na Educação para a Cidadania, pois este deverá mostrar-se como um indivíduo neutro em muitas das abordagens. Rego e Sousa (1999:58-59) referem que o docente deve ser consciencioso e ir para além do que está prescrito, ser também altruísta e ter atos de ajuda. Os mesmos autores referem ainda que o professor deve apresentar-se como um ser civicamente virtuoso, ou seja, participar responsabilmente na vida da organização, ser cortês, mostrar tolerância em situações mais desagradáveis e ser pacificador, moderando os conflitos que surgam.

De uma forma geral, concluímos que educar para a cidadania pressupõe o diálogo e a reflexão sobre vivências, o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos e a formação de cidadãos responsáveis, críticos e ativos na sala de aula, na escola e na comunidade. Lembrando sempre, e faço de minhas as palavras de Loureiro (1990:11) que “A ação educativa deverá ser integral, deverá promover um desenvolvimento harmónico do corpo e do espírito, orientar-se no sentido da descoberta, levar o educando a conhecer-se a si próprio para se assumir como pessoa livre, responsável, íntegra e consciente.”

A Formação Pessoal e Social no Pré-Escolar

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Educação para a Cidadania surge como o processo de construção individual e coletivo, a área de Formação Pessoal e Social, encontra-se associada às vivências da criança e à organização do ambiente educativo. Esta área é considerada uma área transversal, pois todas as componentes curriculares devem contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, promovendo nas crianças a capacidade de resolução de problemas e a sua inserção na sociedade.

Confrontando com as diferentes fases de desenvolvimento da criança, a área da Formação Pessoal e Social deve atender à aquisição de um pensamento crítico e a consciencialização de valores “espirituais, estéticos, morais e cívicos” que estão na base da própria Educação para a Cidadania.

Assim sendo, na Educação Pré-Escolar o educador pode iniciar a abordagem de diversos temas, como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes e a educação do consumidor.

Resumidamente, nos princípios estabelecidos para este nível de educação, podemos destacar que o educador de infância deve estimular as aptidões de cada criança e favorecer o seu desenvolvimento equilibrado, tendo em conta todas as suas potencialidades. Por outro lado, deve contribuir para a sua estabilidade e para a sua segurança afetiva, favorecendo a observação e a

compreensão do seu meio, tanto ao nível natural, como ao nível humano. Desta forma, irá promover uma melhor integração e participação da criança na sociedade. Ainda neste âmbito o educador deve ser capaz de desenvolver a formação moral e o sentido de responsabilidade da criança, assim como, fomentar a integração da criança em grupos sociais, complementar ao da própria família, promovendo o desenvolvimento da sociabilidade e por último, desenvolver as capacidades de expressão e comunicação.

De acordo com Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2010:60), o educador tem um papel fundamental e central na dinamização da Educação para a Cidadania, na Educação Pré-Escolar. A sua reflexão, a sua partilha de experiências e saberes é primordial para a prática pedagógica desta vertente. As autoras citam Marques (1990) que afirma que o adulto deve demonstrar à criança a “democratização do poder”, pois é essencial na medida em que a criança irá desenvolver a sua autonomia e a sua aprendizagem do que é a democracia. Teresa Vasconcelos (2007:12), também citada por Maria João Cardona, Cristina Vieira, Marta Uva e Teresa Cláudia Tavares (2010:60) dá o melhor exemplo de como a aprendizagem da democracia realmente começa no jardim-de-infância: “No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar uma entre outras. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.”

Como se pode verificar Lei-Quadro (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro), nos princípios gerais pedagógicos da educação Pré-Escolar, existem dois objetivos desta valência educativa que promovem a Educação para a Cidadania, nomeadamente: a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” e; b) “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”.

A Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com o DGIDC (2011), a Proposta Curricular para os Ensinos Básicos e Secundário está dividida em cinco temáticas os “processos-chave”, as “áreas nucleares”, os “perfis de saída”, os “perfis de articulação entre os três ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário” e, “os temas transversais”, mais precisamente: a) os “processos-chave” pretendem definir as competências do cidadão, que os alunos devem desenvolver ao longo do percurso escolar, nomeadamente – a desconcentração, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e argumentação e a participação; b) as “áreas nucleares” ajudam-nos a entender melhor o que é esperado que o aluno aprenda ao longo dos ciclos, considerando que o docente deve promover as seguintes componentes – direitos e responsabilidades, democracia, processos e instituições, identidades e diversidades, interdependência e mundialização; c) os “perfis de saída” aglomeram

as “áreas nucleares” e os “processos-chave” em objetivos específicos para cada ano de escolaridade; d) os “perfis de articulação entre os três ciclos” apresentam, em tabelas, os objetivos para cada ciclo de forma a assegurar uma maior articulação das competências; e) os “temas transversais” dizem respeito às várias áreas que podem ser exploradas através da Educação para a Cidadania, enumeradas anteriormente.

Respeitando aquilo que é indicado nos “perfis de saída” para 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos deverão no final desta etapa escolar possuir as seguintes aptidões: (i) “Saber que todos têm direitos e deveres – para com os próximos e para com as gerações futuras – (ambiente, património natural e cultural...)”; (ii) “Colocar-se “na pele de outrem”, sabendo escutar, compreender e respeitar as perspectivas de outros”; (iii) “Compreender a necessidade de regras e do seu cumprimento”; (iv) “Participar no estabelecimento de regras ou na sua mudança”; (v) “Estabelecer, cumprir acordos e compromissos e assumir as suas responsabilidades”; (vi) “Representar outros e fazer-se representar por outrem”; (vii) “Utilizar formas de decisão democrática, designadamente o voto”; (viii) “Respeitar os colegas independentemente de diferenças de capacidade, género, cultura, religião, língua e outras”; (ix) “Reconhecer formas de discriminação e propor vias de as superar”; (x) “Colaborar, trabalhar em grupo e participar em actividades colectivas da turma ou da escola”; (xi) “Colaborar na resolução de conflitos de forma positiva”; (xii) “Interessar-se pelos problemas do mundo exterior à escola, mundo próximo e distante”; (xiii) “Conhecer algumas datas e acontecimentos marcantes da história do país”; (xiv) “Identificar e reproduzir os símbolos da identidade nacional e europeia”; (xv) “Conhecer e saber recorrer a instituições públicas da comunidade”; (xvi) “Compreender que as mensagens transmitidas pelos *media* podem influenciar comportamentos, designadamente as de natureza publicitária”; (xvii) “Produzir mensagens mediáticas de sensibilização para identificação e resolução de problemas”; (xviii) “Analisar o seu próprio comportamento face ao consumo de *media*”; (xix) “Conhecer riscos associados à utilização dos *media*” (xx) “Respeitar os espaços da comunidade e cuidar dos espaços físicos e dos equipamentos da escola”; (xxi) “Conhecer manifestações do património cultural (lendas, histórias, danças e canções para crianças...)”; (xxii) “Adoptar hábitos de higiene e alimentação equilibrada”; (xxiii) “Priorizar necessidades e desejos em função dos recursos existentes”.

1.2. Os Direitos da Criança numa perspetiva de educar para a cidadania

A Educação para os Direitos Humanos

A 24 de dezembro de 1994, a Assembleia Geral aderiu à resolução 46/184, ou seja, a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, que teve início a 1 de janeiro de 1995. Com isto, adotou também um Programa de Ação para a Década, coordenado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

Neste Programa, a Educação para os Direitos Humanos (EDH) é caracterizada como um conjunto de “iniciativas de formação, disseminação e informação, destinadas a criar uma cultura universal de direitos humanos, partilhando conhecimentos e competências e moldando atitudes”.

Sendo um projeto a longo prazo, foram estipulados alguns objetivos para as finalidades da EDH, nomeadamente: a) reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e da dignidade; c) estimular a compreensão, tolerância, igualdade de género e a interculturalidade; d) fomentar condições para que os indivíduos participem de uma forma ativa numa sociedade livre; e) promover atividades para a manutenção da paz.

No plano mais operativo foram criados objetivos específicos, dos quais a promoção da educação em matéria de direitos humanos em todos os níveis de ensino, o desenvolvimento de programas e competências, a construção de materiais para a Educação para os Direitos Humanos, o reforço do papel dos meios de comunicação social na promoção da EDH e a divulgação da DUDH em variadas línguas e outras formas de divulgação apropriadas a pessoas analfabetas e a pessoas com deficiência, foram algumas das medidas adotadas.

Nesta perspetiva, Santos (2002:30-35) defende que a EDH deve envolver um “processo de capacitação de todos para entender a democracia como um conjunto de regras que estruturam a pertença a um espaço comum, a uma república” e o “desenvolvimento de um conjunto de capacidade, de atitudes (respeito, tolerância, participação, espírito de equipa, responsabilidade)”.

A Educação para os Direitos Humanos pode ser considerada como um processo de aprendizagem baseada na descoberta e ação, ou seja, através da descoberta espera-se que o aluno adquira as suas competências, atitudes, hábitos e comportamentos (a ação). No entanto, concordando com Marques (1998:13), os sujeitos devem ser livres de escolher os seus valores, afirmar em público as suas escolhas e agir em concordância com essas escolhas.

Como tal, o docente deve tomar uma postura particular que, como defende Marques (1998:13), faça com que os alunos não se sintam constrangidos ou ameaçados pela sua presença, por se demonstrar uma entidade que quer impor certos valores. Neste sentido, cabe ao professor criar um ambiente que promova a livre expressão de cada um e, como diz o autor: “ajudando a clarificarem as suas ideias e a melhorar a sua auto-estima”. (1998:13)

Tratar de valores pode ser um assunto bastante controverso, porém existem várias referências que nos dão indicações de como tratar da “clarificação de valores”, uma delas é Ramiro Marques (1998) que, entre outras, refere as seguintes técnicas: a) criar histórias escritas sobre situações e personagens envolvidas em situações caricatas, como por exemplo, num roubo, de modo a que os alunos manifestem as suas posições face às situações em questão; b) criar diários onde se possam exprimir acerca do quotidiano da escola; c) criar situações de debate; d) criar a discussão de dilemas e dos próprios valores. Algumas das quais fizeram parte da investigação

presente neste relatório, mais precisamente, o debate, a discussão de dilemas e discussão de valores.

No que concerne ao debate Mendonza (1995) citado por Serrano (1997:180), menciona que é uma técnica muito completa, pois desenvolve competências tanto cognitivas, como psicomotoras, afetivas, de comunicação, de inserção social e de valores. Desenvolve, respectivamente, o sentido crítico, a interdisciplinaridade, o interesse científico, a expressão em público, o rigor, a criatividade, a solidariedade, a tolerância e a responsabilidade.

A discussão de dilemas, por sua vez, é uma técnica decorrente dos trabalhos de Kohlberg através das suas teorias que promovem o desenvolvimento sociomoral a partir de situações de debate de questões morais. Tal como o debate, a discussão de dilemas promove várias competências do foro social, Serrano (1997:136) explica que estas discussões “não oferecem uma solução única, nem totalmente clara, e que obriga os alunos a refletir, a debater e a justificar, com argumentos, a alternativa que consideram mais justa”.

Por último, a discussão de valores permite que os alunos façam a escolha dos seus valores, debatendo alternativas e ponderando as consequências de certas atitudes. Rath, Hermin e Simon (1978) referenciados por Amado e Freire (2002:7), defendem ainda que esta técnica permite aos indivíduos tomarem decisões fundamentais à sua existência desenvolvendo a capacidade de se autodeterminarem.

Todavia, é importante considerar que, como está expresso num dos documentos da Unesco (1998:16), o funcionamento das instituições escolares é a “condição autêntica” para a concretização e para a credibilidade da Educação para os Direitos Humanos, pois “sem esta condição, o ensino dos direitos humanos permanece formal, porque está separado da acção e da realidade viva do grupo social ao qual se dirige”.

Resumindo podemos dizer que educar para os direitos humanos é, tal como refere Santos Silva (2002:36) “favorecer que as pessoas se tornem pessoas”.

Os Direitos da Criança

Sabemos que a Educação para os Direitos Humanos se centra especialmente no aluno, sendo necessária a participação de todos para alcançar as competências objetivadas. Neste âmbito, tratar de crianças enquanto cidadãos com direitos e deveres tem vindo a ser alvo de críticas por se pensar que se estão a adular e não a usufruir da sua liberdade.

No entanto, para além dos Direitos do Homem, é necessário informar as crianças dos seus direitos. A Declaração Universal de 1959 faz referência à importância que a educação assume no campo de direitos da criança, mais precisamente, no princípio de VII mencionando que “A criança tem direito a uma educação que deve ser gratuita e obrigatória pelo menos ao nível elementar. Deve beneficiar de uma educação que contribua para a sua cultura geral e lhe permita, em

condições de igualdade de classes, desenvolver as suas faculdades, opiniões pessoais, sentido de responsabilidades morais e sociais e de se tornar um membro útil à sociedade”.

A própria Convenção dos Direitos da Criança de 1989 realça a importância do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais da criança na educação ao referir que “(...) a educação da criança deve ser dirigida (...) desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais e pelos princípios da CDC”. Como tal, os Estados que a subscrevem têm o dever de esclarecer e informar as crianças e jovens acerca dos seus direitos

Fazendo referência a Hammarberg (1990:97), os direitos das crianças podem agrupar-se em três categorias: (i) o direito relativo à provisão – o que diz respeito aos direitos sociais da criança (saúde, cultura, vida familiar, entre outros); (ii) o direito relativo à proteção – do qual fazem parte, por exemplo, o direito da crianças em ser protegida contra a discriminação, contra o abuso, a injustiça ou o conflito; e, (iii) o direito relativo à participação – no que concerne aos direitos civis e políticos (direito a ser ouvida e consultada, direito à informação e à liberdade de expressão e opinião, entre outros direitos).

Já a UNESCO (1998), explorada por Delors (1997:11), considera que uma escola promotora dos direitos da criança deve ser uma escola onde estejam presente variados aspetos, como por exemplo: a) o respeito pelos contextos de vida das crianças; b) o respeito pela cultura e identidade da criança; c) a educação para a cidadania, onde a criança possa compreender os seus direitos e responsabilidades cívicas; d) a eliminação de quaisquer estereótipos dos currículos.

O documento “Human Rights in Schools”, criado pela UNESCO e, também analisado por Delors (1997:37) afere algumas ideias-chave do trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa no campo da Educação para os Direitos Humanos. Após uma breve leitura conseguimos perceber que em todos os aspetos se valoriza a Educação para a Cidadania como promotora da Educação para os Direitos Humanos. De uma forma mais concreta, o livro “Human Rights in Schools” permite-nos entender a Convenção dos Direitos da Criança, ao proporem um programa mais objetivo, com as categorias de responsabilidades explícitas (direitos e deveres), assim como, as várias formas de injustiça, a história e as principais entidades que fizeram parte desta vitória.

Uma escola promotora dos direitos da criança e de uma Educação para a Cidadania é a evolução da sociedade que, embora por vezes seja ignorada, cabe aos formadores darem o devido valor. A partir dos contextos dos nossos dias, do próprio quotidiano das crianças ou de outras estratégias, é necessário que qualquer indivíduo conheça os seus direitos, de forma a lhes proporcionar a melhor qualidade de vida possível. Já insistia Delors (1997:11), que “um investimento na educação representa (...) um triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

1.3. A Filosofia para Crianças como exemplo de uma prática de Educação para a Cidadania

A Filosofia para Crianças

A Filosofia para Crianças tem como principal objetivo a formação para o julgamento. Através do protocolo de Mathew Lipman as crianças refletem sobre questões da vida, do verdadeiro, do bem e do justo, sem esperar uma resposta correta. É concebida igualmente como um lugar onde a resposta construída não terá sentido se não for o produto de uma discussão, argumentação e avaliação coletivas.

No entanto, existem outros mecanismos que visam alcançar estas competências. Inspiraram este trabalho de investigação variadas fontes e teorias, porém a Filosofia para Crianças de Lipman e a discussão de dilemas morais de Kohlberg foram as técnicas pilares de todo este trabalho.

Lipman propôs meios de utilizar, em idades muito precoces, estratégias para promover a troca discursiva e argumentativa, tendo como missão o encorajamento da criança em desenvolver todas as suas habilidades. É através do que Mathew Lipman chama de “comunidade de investigação” que ela irá ser estimulada. A “comunidade de investigação” é a ferramenta pedagógica principal, onde a criança desenvolve uma série de habilidades e tenta, juntamente com o seu grupo, autocorrigir-se, investigar pressupostos e alternativas. Primeiro desenvolvem competências cognitivas e, progressivamente, irão desenvolver capacidades relacionadas com ética, estética e sociologia.

Nesta busca e discussão de hipotéticas respostas, a criança irá desenvolver outro conceito defendido pelo autor, o conceito de “legitimidade” que caracteriza o processo em que a criança descobre a sua própria resposta. A sua resposta é legítima, no sentido em que é tanto satisfatória e rica como qualquer outra resposta dentro desta “comunidade”, pois é a sua opinião e está fundamentada por todo o trabalho desenvolvido na “comunidade de investigação”. Podemos afirmar que as competências são principalmente de cariz cooperativo, pois a criança irá falar, ouvir, investigar com, coordenar-se, responder, entre outras.

Por outro lado, o prático desta legitimidade, como defende Lipman (1988:60), exige que a sociedade que pretende ver emergirem das suas escolas pessoas racionais e razoáveis deve fazer com que o próprio ambiente escolar seja razoável.

Através da Filosofia para Crianças, o sujeito poderá desenvolver estas duas vertentes. Tornar-se-á num ser racional pelas habilidades desenvolvidas como a autocorreção, a definição e a investigação de pressupostos e de alternativas. Porém, um ser consciente e esclarecido deve também desenvolver a sua razoabilidade. Neste âmbito, é importante que a criança lide com experiência de pesquisa, investigação pondo em prática valores e princípios que até à data não tinha posto em prática. Só desta forma, pela descoberta, é que ela será consciente das suas próprias

opiniões e comportamentos pois irá auxiliá-la a identificar os fundamentos dos diferentes movimentos que impulsionam a sociedade. Lipman (1988:110) explica este fenómeno da seguinte forma: “ (...) por um lado (...) um dos pressupostos da ideia de democracia, pelo menos depois de John Locke, é que os membros de uma sociedade não sejam apenas informados, mas reflexivos, que não sejam apenas conscientes dos desafios, mas que sejam razoáveis em relação a eles (...) por outro lado (...) sem uma clara compreensão de conceitos como a liberdade, a justiça, a igualdade, a personalidade e a democracia, como é que os estudantes poderiam ser capazes de dizer quais instâncias eleitas ou quais instituições funcionam corretamente ou não?”

Nesta perspetiva, o espírito crítico inscrito na FCC representa uma forte estratégia de Educação para a Cidadania. Lipman (1988:60) refere que:

“As escolas devem preparar as crianças para a cidadania permitindo-lhes tanto quanto possível expor-se e participar nos modos e procedimentos que caracterizam a sociedade dos adultos (...) onde as pessoas são mediadoras, investigam, criticam, examinam os precedentes e as tradições, consideram alternativas, em suma, preferem refletir juntas, em vez de recorrer ao arbítrio e à violência. Somente por meio desse tipo de participação ativa em prática democrática e constitucional é que os jovens estarão preparados para exercer sua cidadania quando forem adultos.”

Para além das competências de cooperação e de legitimidade, numa terceira fase, a “comunidade de investigação” irá atingir a solidariedade. A solidariedade é o resultado de uma pesquisa feita pelas crianças ao nível da filosofia, da existência do ser humano e dos seus direitos, tendo como resposta a participação coletiva na solução de determinados dilemas, fruto da cooperação e da legitimidade.

Mais uma vez, o papel do professor é fundamental na aplicação desta ferramenta pedagógica. Se ele não for consciente e razoável também não irá ajudar os seus alunos a serem independentes nas suas escolhas.

O idealizador desta metodologia, Lipman (1988:49), sugere duas tarefas para o educador. A primeira é fazer com que os estudantes tomem consciência da natureza da sociedade a que pertencem, levando-os a conhecer as principais correntes de sua história e os aspetos fundamentais de sua estrutura contemporânea. Já a segunda defende o encorajamento das crianças a pensar nessas matérias, promovendo as suas habilidades de pensamento e mostrando-lhes como aplicar essas habilidades aos temas de importância. Deste modo, a primeira tarefa implica levar os estudantes a aprender e a segunda, levá-los a pensar.

Em suma, considero ser fácil ligarmos a Educação para a Cidadania e a Educação para os Direitos Humanos à Filosofia para Crianças, pois tal como Lipman (1988) citado por Daniel (1997:280) refere:

“A comunidade de investigação, concebida à imagem da democracia e iniciada no princípio e nos valores desse paradigma, envolve a criança em um processo de

crescimento ao mesmo tempo individual e político. E parece lógico que, se a criança exerce regularmente sua liberdade de pensamento e ação respeita a do outro durante todas as etapas de sua educação, então, conseqüentemente, a democracia será para ela uma filosofia de vida, uma maneira de ser quando se tornar um adulto ativo no seio de sua sociedade.”

Assim sendo, faço minhas as palavras de Abel (2008:217) que menciona “A democracia como filosofia de vida, eis uma expressão que poderia condensar o essencial do projeto de Mathew Lipman com a filosofia para crianças”.

As histórias

Segundo a Filosofia para Crianças de Mathew Lipman, as crianças começam pela leitura de um texto ou história com caráter reflexivo. Após a leitura, pede-se que formulem questões sugeridas pelo texto. De seguida, abre-se uma discussão partindo dessas questões, na qual os participantes são as crianças e o papel do professor é de “animador-mediador”. Desta forma, é dever do docente assegurar o bom andamento do debate/discussão e de estimular as crianças à prática de competências diversas, como por exemplo, respeitar alguns princípios necessários ao bom andamento da conversação.

De um modo geral, esta dinâmica trata de experimentar concretamente a importância de diversos valores de repercussão social: respeito verbal e não-verbal ao outro, a compreensão entre os participantes, tolerância (para dar espaço às opiniões alheias), submetendo as crianças à reformulação de certas proposições individuais.

Por outro lado, Kohlberg (1976) citado por Bento (2001:138) tratava de incorporar na sala de aula a discussão de assuntos morais com intuito de promover o desenvolvimento moral e reestruturar o ambiente escolar, de modo a que os alunos tivessem mais autonomia na tomada de decisões dentro da escola. O mesmo autor (2001:137) defendia que esta discussão tinha como pressuposto básico a ideia de que numa sociedade democrática não há valores absolutos e que a pluralidade desses valores é que devem gerar o debate.

Neste âmbito, Kohlberg (1987:335) refere que para garantir a eficácia desta estratégia é necessário estarem presentes dois aspetos: a colocação de questões desafiantes, solicitando às crianças que justifiquem as suas opiniões e a mistura de estádios de desenvolvimento moral para que a mudança seja eficaz.

Embora estas dinâmicas sejam discursivas, não impede que tenha um caráter avaliativo. O próprio programa de Filosofia para Crianças não põe de parte esse aspeto destacando a importância de: a) a avaliação incidir menos sobre os conteúdos e mais sobre as habilidades de pensamento; b) não serem somente avaliados os aspetos cognitivos, mas também as capacidades lógicas e os comportamentos socio afetivos; c) ser avaliado o desenvolvimento do aluno; d) serem avaliadas as competências do professor; e) ser avaliada a qualidade da discussão.

Mais uma vez, não é só o aluno que deve ser alvo de avaliação e reflexão, pois o professor nestas dinâmicas tem um papel tão importante como as crianças

2. Objetivos e questões orientadoras

Estando consciente de que a Educação para a Cidadania deve contemplar vários campos da sociologia e da própria sociedade, como já foi dito, foram poucas as vezes que pude observar práticas de Educação para os Direitos Humanos, mais precisamente, para os Direitos da Criança.

Deste modo, foi criado um problema para orientar todo este trabalho. Como refere Coutinho (2005), citado por Sousa e Baptista (2011:21), o problema tem cinco funções numa investigação: i) organiza o projeto, orientando-o e atribuindo-lhe coerência; ii) delimita o estudo, criando fronteiras; iii) foca o investigador; iv) orienta para as referências do projeto; v) indica que dados obter.

A formulação deste problema acabou por resultar numa pergunta de investigação e em vários objetivos. Da necessidade de conhecer práticas de Educação para a Cidadania promotora dos Direitos da Criança e de perceber quais são as limitações do docente em tratar de assuntos controversos, como exemplo, a pobreza infantil, surgiu a seguinte questão orientadora: “Como trabalhar os Direitos da Criança numa perspetiva de Educação para a Cidadania nas primeiras idades?”

Em virtude da questão orientadora, foram criados objetivos específicos e o seguinte objetivo geral:

- Conhecer práticas de Educação para os Direitos da Criança, numa perspetiva de Educação para a Cidadania.

Com efeito, são os objetivos específicos:

- ✓ Identificar práticas de Educação para a Cidadania;
- ✓ Identificar práticas de Educação para os Direitos da Criança;
- ✓ Identificar práticas de Filosofia para Crianças;
- ✓ Identificar a potencialidade da Filosofia para Crianças;
- ✓ Conhecer as limitações do docente em abordar as três diferentes áreas: Educação para a Cidadania, Educação para os Direitos da Criança e Filosofia para Crianças;
- ✓ Observar e avaliar o comportamento de crianças em sessões de Filosofia para Crianças, numa perspetiva de Educação para a Cidadania e de Educação para os Direitos da Criança.

Com estes objetivos pretendemos dar outro sentido à Educação para a Cidadania, começando pelo conhecimento das crianças relativamente aos seus direitos, base fundamental para um desenvolvimento do indivíduo consciente e responsável.

3. Aspectos metodológicos

3.1. Opções metodológicas para a recolha e análise de dados

O estudo realizado teve como base uma investigação qualitativa. Para tal, foram realizadas sessões com crianças durante as práticas pedagógicas e entrevistas a quatro docentes. De acordo com Bell (2004:19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” enquanto “os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”.

São diversos os autores citados por Sousa e Baptista (2011:56) no que diz respeito à investigação qualitativa. Todavia, os autores esclarecem e caracterizam alguns dos aspectos que fazem parte de uma investigação qualitativa: a) a investigação qualitativa apresenta maior interesse no processo de investigação e não somente nos resultados; b) o investigador tem um papel fundamental na qualidade dos dados, sendo muito importante a sensibilidade, a integridade e o seu conhecimento ao longo do processo; c) a investigação qualitativa é indutiva, o que significa que o investigador não recolhe dados para testar hipóteses; d) é holística devido à complexidade da realidade.

A investigação com as crianças baseou-se no conto de uma história com diversas questões sociomorais através da Filosofia para Crianças e da teoria de Kohlberg, na qual as crianças teriam que discutir, debater, argumentar e refletir acerca de vários valores, nomeadamente, da solidariedade, da justiça e da igualdade de género.

É importante fazer referência ao método de recolha de dados envolvidos no estudo com as crianças, a observação participante. De acordo com Sousa e Baptista (2011:88), a observação participante significa que o investigador é o instrumento principal da observação. O investigador deve integrar o meio de pesquisa para poder ter conhecimento das perspetivas das pessoas que investiga. Assim, este tipo de metodologia tem por objetivo recolher dados, como por exemplo, ações ou opiniões, as quais um observador não participante não teria acesso. Sousa e Baptista (2011:89) referem ainda que neste tipo de observação qualitativa, o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva/leitura.

Por sua vez, as entrevistas tiveram como objetivo a recolha de exemplos de práticas de Educação para a Cidadania e de Educação para os Direitos Humanos e as suas respetivas limitações. Neste sentido, cooperaram quatro docentes – duas educadoras de infância e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico – com já alguns anos de experiência.

As entrevistas realizadas foram de natureza semiestruturada, sendo que se encontravam combinadas várias perguntas abertas e algumas perguntas fechadas. Nas perguntas abertas as entrevistadas tiveram oportunidade de discorrer sobre o assunto proposto e nas perguntas fechadas de responder segundo as suas experiências da prática docente. Nesta perspetiva, Flick (2005:77)

refere que o uso de entrevistas semiestruturadas possibilitam uma mais fácil expressão por parte dos entrevistados do que uma entrevista estruturada ou um questionário.

Além disso, Ketele & Rogiers (1999:39) definem que a entrevista é um instrumento de recolha de informações que consiste em conversas orais (individuais ou em grupo) entre pessoas cuidadosamente selecionadas, de modo a atingir o objetivo principal que é obter informações sobre fatos ou representações relevantes ao estudo proposto.

Por outro lado, Alonso (1995:232) distingue os saberes partilhados no decorrer de uma entrevista em dois grupos: o primeiro diz respeito aos saberes implícitos, ou seja, aos códigos linguísticos e culturais, às regras sociais e aos modelos de intercâmbio oral utilizados aquando da entrevista; o segundo, aos saberes explícitos, que constituem a base das primeiras interações entre entrevistador e o entrevistado e que partem dos objetivos da investigação.

3.2. Etapas do estudo

Para uma mais clara perceção do estudo e das metodologias utilizadas, importa enumerar as etapas do estudo. Como se pode verificar no quadro abaixo, a pesquisa implicou seis etapas: a pesquisa bibliográfica, o estudo prévio, a investigação com as crianças, as entrevistas às docentes, a análise dos dados e a apresentação do estudo.

QUADRO 1 - ETAPAS DO ESTUDO



Pesquisa bibliográfica: foi feito um levantamento do tema, de modo a proceder à recolha dos dados de uma forma mais coerente e adequada.

Estudo prévio: antes de implementar as atividades com as crianças participantes no estudo e após ter criado os materiais necessários, foi feita uma experimentação com algumas crianças, com o intuito de comprovar o potencial e a aplicabilidade da história e das perguntas.

Investigação com as crianças: elaborada a história, dinamizei as atividades com as crianças ao longo do último estágio e, posteriormente, com as crianças do pré-escolar.

QUADRO 2 - A HISTÓRIA "TODOS NO MESMO BARCO!"³

| “Todos no Mesmo Barco!” | | | |
|--|---|---|--|
| Capítulo | Resumo | Pergunta dilemática | Direito envolvido⁴ |
| Capítulo I Quero uns sapatos novos! | No primeiro capítulo da história, Maria a personagem principal, faz amizade com outra menina chamada Mariana. Ao longo desta parte, Maria vai descobrindo que Mariana é pobre e que vive em condições que jamais pensou que uma criança poderia viver. | (A mãe pergunta à filha Maria o que ela acha que pode fazer para ajudar a amiga). “Pois não, o que achas que podes fazer para ajudá-la?” | Princípio IV - Direito a alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe. Artigo 27 - Toda a criança tem “ (...) o direito a um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.” |
| Capítulo II Numa outra ilha. | No segundo capítulo, a personagem principal viaja com a família para outra ilha, a ilha da avó Lurdes. Mas, um imprevisto acontece durante a viagem e a família acaba por atracar numa ilha desconhecida, a ilha de Zanzi. Ao chegar avistam um menino a brincar na praia e Maria pede ajuda. O menino de Zanzi leva a família aos pais dele que irão indicar-lhes o caminho de volta e as duas crianças ficam a brincar. Enquanto brincam brincadeira Maria toma conhecimento de que o menino não tem escola como ela tem. | (Maria indignada e confusa pergunta ao menino o que quer ser quando for grande e como irá consegui-lo). “Se vocês só vão duas horas à escola... se não têm professores... como é que escolhem o que vão ser quando forem grandes?” | Princípio VII - Direito a educação gratuita e ao lazer infantil. Artigos 28 e 29 - Os Estados Partes devem reconhecer “ (...) o direito da criança à educação...” (a fim de) “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos dons e aptidões mentais e físicas (...)” |
| Capítulo III Quando for grande... | No terceiro capítulo, mas não último (pois a ideia é dar continuação à história), Maria volta à escola e reflete sobre uma das questões de género. Numa aula de ciências enquanto a turma faz experiências, surge um dilema, se as meninas podem ou não ser cientistas. O debate dentro da turma da Maria e da Mariana desenvolve e a professora acaba por fazer uma pergunta. | (A professora ao ouvir alguns alunos a falar, pergunta porque é que as meninas não podem ser cientistas). “Porque é que as meninas não podem ser cientistas?^” | Princípio I - Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade. Artigos 12 e 14 - “ (...) a criança com capacidade de discernimento (tem) o direito de exprimir livremente a sua opinião (e) o direito à liberdade de (...) pensamento, de consciência e de religião.” |

Como apresentado acima, cada capítulo da história contém uma pergunta no final, com o intuito de gerar um debate. Como refiro na apresentação dos dados, (no caso do estudo com as

³ História “Todos no mesmo barco!” em anexo – anexo 1 – para consulta.

⁴ A Convenção sobre os Direitos da Criança [em linha]. Assembleia Geral das Nações Unidas. Novembro 1989 [consult. 22 Junho 2015]. Disponível na WWW: <<http://www.unicef.pt/artigo.php?m id=18101111&m=2>>.

crianças do 1.º ciclo) para que as crianças não “copiassem” a opinião uns dos outros solicitei que redigissem primeiro a sua opinião para, posteriormente, refletirem acerca desta. É importante referir que a pergunta não era limitadora a outras e que o objetivo era mesmo esse, que a pergunta os levasse a debater outras questões/dilemas da nossa sociedade.

Visto que a primeira sessão tinha corrido bem, na segunda sessão optei por modificar um pouco a atividade para criar mais entusiasmo nos alunos. Antes de ouvirem a história, os alunos leram e interpretaram o texto individualmente. Mais tarde, pedi aos alunos que fizessem um desenho inspirado no capítulo da história. No final, ouviram a história e refletiram acerca da sua opinião e da opinião dos colegas.

Na última sessão e para quebrar um pouco a rotina da atividade, fiz um levantamento dos desenhos, coloquei-os na biblioteca e, discretamente fui levando aluno a aluno para elegerem desenhos para constar no relatório, por meio de voto. Por fim, voltamos à sala, revelei os resultados e os alunos compuseram diversas sequências lógicas dos desenhos escolhidos. Alguns alunos optaram pela ordem dos acontecimentos da história e os restantes para possíveis acontecimentos futuros, dando continuação à história ou capítulo. O que inicialmente eram sessões de Filosofia para Crianças passaram a ser dinâmicas interdisciplinares cruzando, por exemplo, o Português e a Expressão Plástica, com muita criatividade, passo a expressão, “à mistura”.

Entrevistas às docentes: no que diz respeito às entrevistas às docentes, foi elaborado um guião⁵ que permitisse conhecer práticas relacionadas com as três áreas envolvidas no estudo: a Educação para a Cidadania, a Educação para os Direitos da Criança e a Filosofia para Crianças. Em cada bloco constam três perguntas, a primeira que procura saber com que finalidade o docente aborda a área, a segunda que pretende designar os valores que fazem parte dessa prática e a terceira que visa esclarecer quais são limitações existentes na abordagem a estas áreas.

Análise dos dados: a penúltima etapa deste estudo consistiu na compilação de todos os dados recolhidos a na sua respetiva análise em relação aos objetivos do estudo e à qualidade dos recursos da pesquisa.

Apresentação do estudo: por fim, feita a análise e contextualização do estudo, são apresentados os resultados deste de uma forma sintetizada.

3.3. Participantes no estudo

Fizeram parte deste estudo dois grupos de crianças, nomeadamente, doze crianças do Pré-Escolar com idades compreendidas entre os três e os seis anos, uma turma do 4.º ano de

⁵ Guião das entrevistas em anexo – anexo 5 – para consulta.

escolaridade com vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os nove e os treze anos, duas docentes do Pré-Escolar e duas docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

QUADRO 3 - PARTICIPANTES NO ESTUDO – CRIANÇAS

| PRÉ-ESCOLAR | | 1.º CICLO | |
|--------------------|------------------------|------------------|------------------------|
| CRIANÇA A | Menina (4 anos e meio) | ALUNO A | Menina (9 anos) |
| CRIANÇA B | Menino (5 anos) | ALUNO B | Menina (9 anos e meio) |
| CRIANÇA C | Menino (3 anos e meio) | ALUNO C | Menino (9 anos e meio) |
| CRIANÇA D | Menina (5 anos) | ALUNO D | Menina (10 anos) |
| CRIANÇA E | Menino (4 anos e meio) | ALUNO E | Menino (9 anos) |
| CRIANÇA F | Menino (6 anos) | ALUNO F | Menino (9 anos) |
| _____ | _____ | ALUNO G | Menino (10 anos) |

QUADRO 4 - PARTICIPANTES NO ESTUDO – DOCENTES

| PRÉ-ESCOLAR | | 1.º CICLO | |
|--------------------|--|---------------------|--|
| EDUCADORA A | - 7 Anos de carreira docente; - Exercia num Jardim de Infância Wardolf; - Com crianças entre os 2 e os 4 anos de idade. | PROFESSORA A | - 25 Anos de carreira docente; - Exercia numa Escola Básica pública; - No 2.º ano de escolaridade. |
| EDUCADORA B | - 32 Anos de carreira docente; - Exercia num Jardim de Infância público; - Com crianças entre os 2 e os 6 anos de idade. | PROFESSORA B | - 34 Anos de carreira docente; - Exercia numa Escola Básica pública; - No 4.º ano de escolaridade. |

Tanto no estudo com as crianças como no estudo com as docentes foram utilizados vários recursos audiovisuais para a recolha dos dados. No caso das sessões com as crianças foi utilizada a gravação em vídeo e em áudio, para que não fosse necessário intervir nem interromper as discussões. Só deste modo as crianças não se sentiram constrangidas ou levadas a alterar os seus comentários. Já em relação às entrevistas com as docentes, recorri à gravação de áudio, para poder ter um registo completo do que iam referindo ao longo do questionamento.

4. Apresentação e análise dos resultados

4.1. O estudo com as crianças⁶

Relativamente ao estudo com as crianças, como anteriormente referi, consistiu na exploração de uma história com vários dilemas sociais. Numa primeira parte, a personagem principal depara-se com uma situação de pobreza, na qual é perguntado às crianças como acham que é o dia-a-dia daquela criança. No segundo capítulo, Maria (a personagem principal), é transportada para outra aventura onde um menino não tem escola e a questão colocada é “Como achas que o menino de Zanzi vai escolher o que quer ser «quando for grande»?”. Por último, o terceiro dilema diz respeito às questões de género em que a Maria vivencia uma das injustiças dos nossos dias. Neste capítulo, é perguntado aos alunos “Porque é que as meninas não podem ser cientistas?”.

Todavia, é importante referir que as questões colocadas aos alunos foram criadas somente com o intuito de dar um começo às discussões. Um dos objetivos principais era que surgissem outras questões no decorrer dos debates ou até mesmo que as crianças reformulassem as perguntas por contestarem outros dilemas a partir da história⁷.

4.1.1. As crianças do Pré-Escolar

Pelo grupo de crianças investigadas no Pré-Escolar não estar familiarizado com o tipo de atividades que dinamizei, os resultados não foram totalmente de acordo com o que era pretendido, no entanto, não quis controlar demasiado a atividade para que se pudessem expressar livremente.

Por outro lado, a questão do ego característico das idades das crianças afetou os resultados por, naturalmente, quererem responder às perguntas como se fossem dirigidas a elas.

1ª Sessão – “Como achas que é o dia-a-dia da Mariana?”

Na primeira questão da história, na grande maioria, as crianças apontaram bastante para o fato da Mariana (personagem secundária) ser pobre e por isso ser infeliz. Vejamos o exemplo da Criança B em resposta ao comentário da Criança A, no decorrer do debate:

“Eu acho que a Mariana deve andar sempre cansada (...) cansada e triste coitada. Ela quer estar sempre bonita, mas não tem dinheiro nem tempo!” (Criança A)

“Mas ela é triste, mas não é por ser feia porque ela não é feia, só é pobre...” (Criança B)

Podemos achar que as palavras das crianças são cruéis, no entanto, a verdade é que são bastante genuínas. Conseguimos retirar deste excerto que o dinheiro pouco interessa para elas, como a Criança B refere a Mariana “só é pobre”. Com o desenrolar da conversa/debate, estas opiniões são desmitificadas pelos colegas, ou seja, são mencionados alguns valores e bens

⁶ Síntese da investigação com as crianças em anexo – anexo 6 – para consulta.

⁷ História em anexo – anexo 1 – para consulta.

imateriais que se sobrepõem ao fato da Mariana ser pobre. Para tal, temos o exemplo da Criança C e da Criança D que salientam:

“Eu acho que ela é feliz porque às vezes (...) a minha mãe não tem dinheiro e diz que é feliz na mesma.” (Criança C)

“ (...) a minha mãe também diz isso! Eu acho que a Mariana é feliz porque tem o amor da mãe e dos irmãos, e trabalha muito (...).” (Criança D)

Já no final do debate, e como se pretendia com esta atividade, a Criança E dá a sua opinião que, apesar de confusa, se percebe que foi reformulada segundo a análise que fez dos comentários dos colegas.

“Ela não é feliz (...) tem que tomar conta dos irmãos todos os dias e eles fazem muito barulho (...) tem a minha idade e ainda tem que levar a mãe ao hospital porque não tem dinheiro para ir comprar os medicamentos (...) não tem carro (...) mas é feliz porque tem a Maria e a família!” (Criança E)

2ª Sessão – “Como achas que o menino de Zanzi vai escolher o que quer ser quando «for grande»?”

Os dados recolhidos nesta questão não foram suficientemente relevantes, pois, como já mencionei anteriormente, a vontade deste grupo em partilhar experiências pessoais era muito grande e, nesta pergunta, as crianças limitaram-se a dizer a profissão que gostariam de exercer um dia mais tarde.

Todavia, observei que muitas das profissões citadas pelas meninas e pelos meninos eram estereotipadas, o que tornou a sessão seguinte bastante promissora.

3ª Sessão – “A professora perguntou à turma: Porque é que as meninas não podem ser cientistas?”

Como esperado através da sessão anterior, esta questão iria, passo a expressão, “dar frutos” ao estudo. Sendo que ao início as opiniões eram que os meninos podiam ser bombeiros, mecânicos, eletricitas, médicos, entre outras profissões. Mais no final, a opinião era, por exemplo, de que as meninas também podiam ser mecânicas.

O menino a dar o primeiro passo na discussão foi a Criança E, iniciando o debate dizendo: “Não podem... isso é uma profissão de meninos, como eu... eu quero ser bombeiro e só os meninos é que podem ser bombeiros!” (Criança E)

Em resposta à opinião do menino a Criança A respondeu:

“Eu acho que conseguia ser cientista! (...) só tinha que aprender como a minha mana na escola (...).” (Criança A)

De seguida, começou a sentir-se aquilo a que podemos chamar de “grupo apoiante” desta menina, por algumas crianças acharem que a sua opinião inicial se calhar não era tão assertiva e

que de fato o sexo feminino deveria poder exercer as mesmas profissões que o sexo masculino. Podemos constatar no seguimento da discussão entre a Criança A e a Criança E a reformulação das opiniões:

“A minha mãe vai-me pôr aos treinos de futebol e eu tenho lá uma menina a jogar e ela joga bem. (...) a minha mãe tem lá cavalos lá no trabalho dela também. (...)” (Criança E)

“Vês (...) as meninas também podem ser, vocês também não sabem muitas coisas que as meninas sabem fazer e fazem melhor que vocês... só ir à escola e aprender com a professora.” (Criança A)

Atento à discussão estava um menino que realçou o fato de termos ou devermos ter os mesmos direitos, de uma forma bastante particular:

“ (...) Não há nenhum papel ou regra que diga que os meninos não podem ser bombeiros, e professores e cabeleireiros! Pois não professora? (...)” (Criança F)

Terminadas as sessões propostas pela história, denotei uma evolução nos pequenitos. Ao que era a questão do “eu” e das opiniões fixas no início, ao longo das discussões passou a ser o “nós” e a tolerância.

Quero reforçar, uma vez mais, que estas sessões são simplesmente uma fase inicial do que pode ser explorado através da Educação para a Cidadania e da Educação para os Direitos Humanos, constituindo uma pequena parte daquilo que pode ser promovido.

4.1.2. As crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito ao estudo realizado na turma 4.º ano, as sessões foram muito ricas⁸. Apesar de no início ter detetado que alguns elementos “copiavam” a opinião dos colegas, numa fase posterior, solicitei que escrevessem individualmente as suas opiniões para que, depois, todos pudessem debater e argumentar legitimamente e/ou reformularem as suas opiniões ao refletirem acerca do bem e do mal.

1ª Sessão – “Como achas que é o dia-a-dia da Mariana?”

Tal como no pré-escolar, os alunos do 1.º Ciclo numa primeira fase (redação individual) caraterizaram o dia-a-dia da Mariana como sendo triste e cansativo:

“Eu acho que o dia-a-dia da Mariana é cansativo (...) chega a casa e quer estar sozinha e não pode (...) faz o jantar (...) nem brinca! Todas as crianças deviam poder brincar. (...)” (Aluno A)

No entanto, e como é possível constatar no excerto acima, a reflexão acerca dos direitos é mais evidente e os alunos, já mais velhos, dão-se conta das injustiças presentes na história mais facilmente.

Numa segunda fase, os alunos debateram as suas opiniões e os resultados mudaram bastante. Desta vez, para além de apelarem aos direitos, as crianças mudaram a sua opinião

⁸ Exemplos das sessões em anexo – anexos 2, 3 e 4 – para consulta.

relativamente à felicidade da Mariana. Refletiram acerca de alguns valores, como por exemplo o amor da família:

“Jessica! Afinal a Mariana é feliz porque tem a companhia da Maria e do Pata-Negra (...) se ela cuida da família é porque gosta dela (...) A vida da Mariana é uma vida feliz porque tem o amor da família. (...)” (Aluno C)

Apesar de ter explicado no início que o meu papel seria moderar o debate, mais tarde, quis reforçar ideia que não existem respostas corretas ou erradas neste tipo de atividades. Desta forma, após o debate, conseguiriam verificar o porquê de quererem mudar as suas opiniões por contrapesarem o bem e o mal.

Compararem e contrastarem as suas vidas com a vida das personagens era outro dos objetivos que tinha com a atividade. Ao longo do debate, as crianças sentiram-se cada vez mais sensibilizadas às injustiças e à importância da solidariedade, como por exemplo, o Aluno B que na redação dá a sua opinião e no debate a reformula-a no que diz respeito à felicidade da Mariana:

(Redação individual) – “A Mariana deve ser muito triste (...) o meu dia-a-dia é muito diferente porque tenho uma casa, brinquedos, roupa, tudo! Não me falta nada e gosto muito mas mesmo muito da minha família e dos meus amigos.” (Aluno B)

(Debate em grupo) – “Eu acho que o dia-a-dia da Mariana é diferente do meu, porque ela sai de casa sem tomar o pequeno-almoço (...) faz o jantar, toma conta dos irmãos (...) ela vai jantar e vai dormir porque fica muito cansada. (...)” (Aluno B)

O Aluno D expressou, mais no final do debate, a sua opinião clara de que os direitos da Mariana estavam a ser violados. Se numa primeira fase afirmava que:

(Redação individual) – “A Mariana deve queixar-se muito por não ter um quarto só para ela. Se os irmãos forem todos rapazes, tem muito trabalho. (...) passa o dia a trabalhar, não tem o direito de brincar nunca? Eu acho que não. (...)” (Aluno D)

Mais tarde, o mesmo aluno reformula que:

(Debate) – “Não é preciso ter tudo para ser feliz! (...) Pior era se ela vivesse na rua sozinha... tem os irmãos até pode ser que eles brinquem no quarto. (...)” (Aluno D)

Em suma, primeira sessão com as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, já se começava a sentir o espírito de tolerância, solidariedade, transparência, participação e civildade mencionados por Santos (2002:54).

2ª Sessão – “Como achas que o menino de Zanzi vai escolher o que quer ser quando «for grande»?”

A segunda sessão foi a sessão que, de longe, promoveu a criatividade das crianças. Sendo que o menino de Zanzi não tinha escola e vivia numa ilha, os alunos tiveram que pensar numa maneira de ele aprender e/ou ter uma profissão. Em média, metade da turma afirmou que o menino

iria aprender o mesmo que eles aprendem na escola, enquanto a outra metade respondeu que o menino iria aprender sozinho uma profissão específica. No geral, a turma tinha em mente ajudar a ilha e, deste modo, o espírito de solidariedade e de entreatajuda reinou a sessão.

O que nas redações foram opiniões pessoais:

“Eu penso que o menino de Zanzi podia ser nadador salvador, para salvar as pessoas da ilha (...).”
(Aluno D)

“O menino de Zanzi vai escolher ser professor (...) parte com a Maria de volta ao seu país e aprende a ser professor na universidade. (...).” (Aluno C)

No debate foi o criar e construir de uma cidade em que, com a ajuda de todas as personagens da história, as crianças de Zanzi poderiam viver felizes e com condições (direitos). Podemos perceber isto através do excerto abaixo, que diz respeito a um dos momentos do debate:

“Eu disse que podia ser nadador salvador para ajudar as pessoas, mas se ele fosse nadador salvador também ajudava a ilha a ser conhecida e assim vinha mais pessoas de férias e elas ajudavam Zanzi (...).” (Aluno D)

“Pois! Eu escrevi que ele ia ser veterinário (...) ia com a Maria para a cidade dela aprender e depois montavam um zoo (...) ganhavam muito dinheiro. Por isso, depois até podiam construir uma escola. (...).” (Aluno F)

“(...) Boa! Eles montam a escola e o menino de Zanzi aprende a ser professor, foi o que eu disse na minha redação. (...) Assim, depois os outros meninos vão aprender outras profissões noutras universidades e constroem outras coisas... ajudam-se uns aos outros e a ilha vai crescer e ter universidades também! (...).” (Aluno C)

“(...) eu escolhi que ia ser lenhador, por isso podia ser ele a construir com madeira hospitais, escolas, o zoo e as outras coisas que os meninos aprendessem. (...) Assim ajudamo-nos uns aos outros!” (Aluno G)

“Eu escolhi que ele ia ser pescador para dar comida a família e para ele (...) mas se ele fosse pescador podia ajudar os meninos que aprendem e a aldeia dava a comida e recebia em troca uma casa e uma árvore de natal (...).” (Aluno E)

Deste modo, podemos afirmar que a segunda sessão foi eficaz no sentido em que as crianças foram bastante participativas e, conseqüentemente, solidárias ao quererem não só ajudar o menino, mas todas as crianças de Zanzi.

3ª Sessão – “A professora perguntou à turma: Porque é que as meninas não podem ser cientistas?”

As questões de género e de desigualdade entre os sexos estão, infelizmente, ainda muito presentes nos dias de hoje. Nesta perspetiva, esta é uma das problemáticas que devem ser abordadas nas escolas, desde o Pré-Escolar.

Os estereótipos existentes nas próprias famílias das crianças acabam por influenciá-las na identificação do bem e do mal, cabe aos docentes e à educação pelo mundo inteiro dar uma oportunidade às crianças de irem ao encontro dos seus princípios e valores sozinhas sem, digamos assim, algum tipo de influências do exterior. Para tal, é necessário que elas reflitam, debatam e ouçam mais opiniões para poderem considerar o bem e o mal. Esta última sessão promoveu a capacidade de argumentação, que tornam a opinião do indivíduo mais credível e legítima.

Podemos constatar algumas dessas autocorreções através das opiniões iniciais dos alunos, nas redações individuais, em contraste com as opiniões no decorrer do debate.

“As meninas não podem ser cientistas porque quando forem grandes estão a fazer uma experiência e sujam as unhas e é um desastre (...).” (Aluno F)

“ (...) Têm que arranjar batas especiais para as meninas então, que vocês nunca gostam de se sujar... mas que conseguem, conseguem! (...) Como a (aluno G) diz é só terem experiência.” (Aluno F)

Por último, podemos considerar que a solidariedade, a humanidade, a cooperação, entre outros tantos valores, foram promovidos e estiveram, subjetivamente ou não, estiveram presentes no contributo dado pelas crianças. Apelo, também, para o fato destas atividade representarem somente uma fase inicial e que convém, em contexto de sala de aula, promover e realizar este trabalho ao longo dos anos letivos procurando sempre diversificar as estratégias e metodologias utilizadas, criando entusiasmo à participação.

4.2. O estudo com as docentes

Em relação ao estudo com as docentes, as entrevistas decorreram com normalidade.⁹ Porém, o penúltimo tópico, acerca da Filosofia para Crianças, não correu como o esperado pela docentes não estarem familiarizadas com a metodologia.

Numa primeira instância, foram colocadas questões acerca da Educação para a Cidadania nas quais era solicitado que dessem exemplos de experiências e/ou atividades relacionadas com a área. O segundo bloco encontra-se igualmente estruturado, contudo, diz respeito à Educação para os Direitos Humanos. O terceiro bloco visava a exploração da Filosofia para Crianças. Por último, foi solicitado às docentes que aprofundassem as limitações que mencionaram e que propusessem e/ou refletissem acerca de novas temáticas.

4.2.1. As docentes do Pré-Escolar

Na valência de Pré-Escolar colaboraram para este estudo duas docentes experientes, atualmente em contextos profissionais bastante distintos.

⁹ Quadro de análise das entrevistas em anexo – anexo 7 – para consulta.

A Educadora A, com cerca de sete anos de experiência em Educação Pré-Escolar, encontrava-se no momento da recolha destes dados a exercer num Jardim de Infância Wardolf, numa sala com crianças entre os dois e os quatro anos.

A Educadora B, com trinta e dois anos de experiência, encontrava-se a exercer num Jardim de Infância público, numa sala de crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos.

As experiências que partilharam foram um pouco distintas, o que me permitiu avaliar a vasta potencialidade que a Educação para a Cidadania e a Educação para os Direitos Humanos têm na Formação Pessoal e Social dos mais pequenos.

Educação para a Cidadania

Finalidade com que aborda esta prática educativa (EDC)

Enquanto a Educadora A procura desenvolver os valores amplamente, a Educadora B destina bastante o seu trabalho para o que é a família e os afetos. Respetivamente, a Educadora A e a Educadora B referiram na primeira pergunta do primeiro bloco que:

“Para mim educar para a cidadania é basicamente o meu dia-a-dia... é a partir de determinados valores... fazer aquilo que muitos sonham através da educação que é mudar o mundo... mudar as mentalidades (...).” (Educadora A)

“Penso que a finalidade da Formação Pessoal e Social no Pré-Escolar passa muito pela família, pelos afetos e não tanto pela Educação para a Cidadania, democrática, etc. No entanto, existem alguns aspetos que conseguimos relacionar com a Educação para a Cidadania (...) o promover do espírito crítico... do sentido de responsabilidade (...).” (Educadora B)

Valores, atitudes e princípios que orientam esta prática educativa (EDC)

Mais direcionada para os valores promotores de bom ambiente social e de cidadania, a Educadora A revelou que tenta, principalmente, que as suas crianças entendam a importância da igualdade e do respeito.

“Os valores e princípios que orientam a minha prática (...) são, maioritariamente, a igualdade e o respeito. Nascemos todos da mesma forma, todos deveríamos poder crescer da mesma forma ou pelo menos ter as mesmas oportunidades. (...) tento que eles entendam a importância da igualdade (...).” (Educadora A)

Mais à frente na sua resposta, a Educadora A dá um exemplo bastante preciso de uma atividade que dinamiza com as crianças para a promoção da Educação para a Cidadania.

“ (...) tento sempre que eles façam jogos ou trabalhos que os faça comparar que vantagens têm em fazer o bem e que vantagens têm em fazer o mal. (...) Costumo fazer um jogo, muito giro, com imagens de alguns bens essenciais e alguns bens que... digamos assim... são mais secundários (...) Ao longo do jogo as crianças têm que fazer escolhas, porque irão fazer uma viagem a um planeta virgem... ao início podem levar dez coisas por grupo, mas as coisas vão mudando e no final só podem transportar quatro coisas no foguetão. Para terminar cada grupo irá tentar fazer um relato e refletir sobre como seria a vida deles naquele novo planeta com os quatro bens

escolhidos... naturalmente surge um debate entre (...) os grupos acerca dos valores e do que realmente é essencial na vida de cada um (...).” (Educadora A)

Por outro lado, a Educadora B dá um exemplo do que procura desenvolver com as crianças a nível dos afetos, da família e da amizade.

“ (...) Nós costumamos ter uma mascote (...) Através do bicho as crianças começam a perceber que gostar não é suficiente mas sim que... quando gostamos temos que cuidar (...).” (Educadora B)

Limitações existentes na implementação desta prática educativa (EDC)

A última questão deste bloco tem a ver com as limitações que podem ou não criar barreiras na transmissão e na promoção da Educação para a Cidadania. A este respeito, as duas docentes apontaram para o fato de não conseguirem ter total controlo das influências do exterior. A Educadora A pensa nestas limitações no presente, no momento em que educa e, a Educadora B, dá-nos a visão destas limitações no futuro, em quem os irá dar continuação a este processo.

“Penso que uma das principais limitações são as influências de casa e do exterior, porque muitas das vezes remamos contra a maré (...). Se a educadora diz que algo não está correto, mas depois em casa eles se apercebem que os pais o fazem, acabam por achar que não tem assim tanto mal fazê-lo e porque os pais são os pais. (...).” (Educadora A)

“A maior limitação penso que seja o futuro deles... o continuar o trabalho que fazemos com eles... penso que a Formação Pessoal e Social como a Educação para a Cidadania são processos contínuos. (...) é que não se dá (...) importância à Formação Pessoal e Social da pessoa (...).” (Educadora B)

Educação para os Direitos da Criança

Finalidade com que aborda esta prática educativa (EDH)

Desde logo, as docentes reconheceram que a Educação para os Direitos Humanos deve estar na base da Educação para a Cidadania e que os Direitos da Criança devem ser tratados de uma forma cativante e não “ (...) no dia da criança (...) ” como referiu a Educadora B.

“ (...) os Direitos da criança devem ser levados com tempo, devagar... e de uma forma mais lúdica (...) as crianças devem refletir sobre eles, entender o porquê de eles terem surgido e entender mesmo o porquê de cada direito.” (Educadora B)

Valores, atitudes e princípios que orientam esta prática educativa (EDH)

Nesta pergunta, enquanto a Educadora A deu importância aos valores que promove, a Educadora B reforçou a importância das histórias e da família para as crianças do Pré-Escolar.

“ (...) dou muita importância ao direito a serem ouvidas. (...) se elas souberem que têm o direito a falar e expressar-se livremente, mais facilmente irão viver felizes (...) até porque muita gente não tem consciência, mas as crianças também sofrem de depressões (...) sentem que não lhes vão dar a importância devida e por isso também ser agora a moda dos psicólogos para as crianças (...).” (Educadora A)

“ (...) Costumo ler histórias... tenho muito apego às histórias, acho que é uma forma de os cativar de eles se identificarem. Tento também que a família participe nesses trabalhos para que eles reflitam com os seus filhos (...).” (Educadora B)

Limitações existentes na implementação desta prática educativa (EDH)

Uma vez mais, as limitações mencionadas neste bloco dizem respeito às influências do meio envolvente em que a criança cresce e se forma.

“ (...) passam de se importar com a integridade da pessoa para se preocupar, muitas das vezes, só com a formação e aí já falamos até do direito à escolha (...).” (Educadora B)

Filosofia para Crianças

Como referi anteriormente, este foi o plano menos explorado de todas as entrevistas, ao que as educadoras de infância brevemente responderam:

“ (...) pouco sei acerca da Filosofia para Crianças, mas pelo que sei estimula bastante a expressão oral e o espírito crítico (...).” (Educadora A)

“ (...) é importante averiguarmos o que faz mais sentido e o que tem mais impacto na aprendizagem das crianças.” (Educadora B)

Validação da entrevista

Após ter verificado que as docentes preferiam responder em modo de diálogo às perguntas, decidi juntar as duas últimas perguntas deste bloco para que pudessem refletir e contribuir da melhor forma possível.

Propostas de resolução das limitações enumeradas

Na perspetiva da Educadora A, os modelos educativos e o próprio currículo da Educação Pré-Escolar deveriam dar mais importância a estas áreas. Por outro lado, na perspetiva da Educadora B, deve ser levado a cabo um trabalho com os pais das crianças.

“Penso que se todos os modelos educativos promovessem mais a Educação para a Cidadania e os Direitos da Criança (...) já ajudava muito mais o trabalho das educadoras... tornavam-nos mais credíveis e não era posto em causa a nossa autoridade e aquilo que ensinamos às nossas crianças. (...).” (Educadora A)

“Penso que o contacto com os pais é bastante importante no combate aos maus exemplos. (...).” (Educadora B)

Relevância do assunto tratado e surgimento de novas questões

Por fim, a Educadora A decidiu realçar o fato de, muitas vezes, o trabalho das educadoras ser desacreditado e a Educadora B quis enfatizar a partilha de materiais, informações e experiências entre docentes.

“ (...) é realmente uma questão em que somos descredibilizadas!” (Educadora A)

“Existem muitas outras limitações como a partilha de informações e práticas entre as colegas de trabalho (...).” (Educadora B)

4.2.2. As docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico colaboraram para este estudo duas docentes do mesmo estabelecimento educativo.

A Professora A, com cerca de vinte e cinco anos de experiência em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontrava-se a exercer numa Escola Básica pública com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

A Professora B com trinta e quatro anos de experiência exercia, na altura, na mesma escola que a Professora A. Professora do 4.º ano de escolaridade, onde realizei a investigação com as crianças e o último estágio deste mestrado, fez parte dos departamentos de Educação Cívica e de Cidadania Global da Oikos.

De um modo geral, as opiniões foram semelhantes, contrariamente às entrevistas realizadas no Pré-Escolar.

Educação para a Cidadania

Finalidade com que aborda esta prática educativa (EDC)

Já antes de começar a tratar dos Direitos Humanos, nesta primeira pergunta da entrevista a Professora A fez referência aos direitos. Dando a sua opinião de que a Educação para a Cidadania deve visar a formação de cidadãos, a Professora A afirmou convicta:

“Para mim educar para a cidadania é formar cidadãos que tenham conhecimento dos seus direitos, mas também dos seus deveres (...) preparando-os para viver em sociedade e cumprir e respeitar o que está legislado (...).” (Professora A)

Noutra perspetiva, a Professora B fez referência à importância dos valores na Educação para a Cidadania.

“ (...) para mim educar para a cidadania é sobretudo educar para os valores (...) perceber que só funcionamos em grupo, seja ele pequeno, seja ele grande, seja ele a turma em que estão inseridos, a escola ou o grupo familiar ou o grande grupo da cidade (...).” (Professora B)

Valores, atitudes e princípios que orientam esta prática educativa (EDC)

A segunda pergunta deste bloco revela que a opinião destas duas docentes é bastante semelhante, pelo que defendem que o importante é consciencializar as crianças para o bem.

Por um lado, a Professora A define que o respeito e a cordialidade fazem parte dos valores que promove na sua prática.

“Para mim os comportamentos e atitudes que orientam esta prática principalmente... é o respeito e a cordialidade para com o próximo. (...) é consciencializá-los para o que está errado (...).” (Professora A)

Por outro lado, a Professora B dá exemplos de situações da sua prática naquela que era a sua atual turma e faz referência ao jogo cooperativo.

“ (...) eu às vezes brinco, em tom de brincadeira séria (...) se um ladrão é preso, não vai chegar à frente do juiz e dizer «ó senhor juiz eu roubo porque o meu vizinho também rouba!» (...) Acima de tudo o que eu tento que eles percebam é que a diferença entre o bem e o mal (...) perceberem que às vezes, escolher o caminho do bem é escolher um caminho mais complicado, mais sinuoso, mas que é o caminho que os conduz a uma vida saudável psicologicamente, emocionalmente (...) uso muito uma metodologia que é o jogo cooperativo (...).” (Professora B)

Limitações existentes na implementação desta prática educativa (EDC)

Tal como as educadoras, as limitações realçadas pelas docentes do 1.º Ciclo foram as influências vindas do exterior. Tanto a Professora A, como a Professora B apontaram para o fato das famílias e dos sujeitos com quem as crianças lidam no dia-dia-dia serem um grande entrave à promoção de certos valores e atitudes. As duas docentes defendem que estas influências não prejudicam pela questão da transmissão de certos valores, mas sim pelo exemplo e pelas atitudes que têm em frente às crianças.

“Para mim as principais limitações são os exemplos que vêm de casa (...) E depois também há miúdos muito influenciáveis, também, na escola têm os seus ídolos que não são os maiores exemplos.” (Professora A)

“As minhas limitações acima de tudo são... muito as influências negativas que eles trazem do exterior. (...) por exemplo já me aconteceu enviar informação para casa sobre determinado comportamento de um aluno e o pai ou a mãe responderem-me que: «Não foi esta a versão que o meu filho contou». Portanto, pondo em causa o próprio trabalho do professor (...).” (Professora B)

Educação para os Direitos da Criança

Finalidade com que aborda esta prática educativa (EDH)

Para além de referirem que os Direitos da Criança é parte fundamental para educar para a cidadania, as duas professoras procuraram dar exemplos do que acontece nas suas turmas. Ambas com turmas emotivas, uma mais que outra, refletem acerca da importância dos direitos e de educar para os direitos humanos.

“Na minha prática pedagógica, a minha finalidade em abordar e explorar os direitos da criança, cinge-se muito à questão de os proteger. De eles primeiro saberem que têm direitos, e que alguém, porque eles são menores e são dependentes, têm que lhes proporcionar esses direitos. (...).” (Professora A)

“Os direitos da criança, eu costumo abordá-los primeiro de uma forma histórica (...) para eles perceberem o que foi a segunda guerra mundial, porque é que surgiram os direitos da criança (...) Gosto muito de alertar os meus alunos para perceberem que os direitos da criança não foram retificados por todos os países do mundo (...) Costumo usar, muito... as simulações, para eles perceberem e sentirem o que é isto de ter direitos ou não ter direitos. (...).” (Professora B)

Valores, atitudes e princípios que orientam esta prática educativa (EDH)

Por acharem que os valores, atitudes e princípios são os mesmos que na Educação para a Cidadania, as duas docentes deram a sua contribuição nesta questão de uma forma muito breve.

“ (...) Os principais valores que incuto neles através de jogos e experiências são o amor, o carinho, a proteção, a cooperação, a junção de uma turma numa pessoa só.” (Professora A)

“ (...) Penso que voltamos um pouco também à Educação para a Cidadania, os valores do respeito, de saber viver em sociedade, entre outros tantos. (...)” (Professora B)

Limitações existentes na implementação desta prática educativa (EDH)

Contrariamente às docentes do Pré-Escolar, as docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico revelaram que as suas limitações tinham a ver, na maioria das vezes, com as diferenças sociais e económicas das crianças. Verificou-se que se torna difícil trabalhar alguns direitos nalgumas turmas e com determinadas crianças, pois podemos, inconscientemente, estar a magoá-las.

“Para mim as limitações têm a ver com as diferenças entre eles, uns terem muita coisa e outros terem pouca, às vezes falamos destes direitos, referimos algumas coisas que os podem magoar (...)” (Professora A)

“As limitações... têm muito haver, de fato, com a heterogeneidade (...) Portanto para mim a grande limitação é em ter que falar destes assuntos a crianças que me começam a abrir os olhos e a pensar «Espera lá! Isto é um direito porque é que o não sei quantos tem e eu não tenho?!» portanto eu pego muito nos casos extremos para que eles entendam que em alguns países há crianças que não têm nem direito a ter uma escola (...)” (Professora B)

Filosofia para Crianças

Relativamente à posição do docente acerca da Filosofia para Crianças, desta vez, a Professora B quis dar um pequeno contributo enquanto a Professora A assumiu não ter muito para comentar acerca desta metodologia.

“ (...) A Filosofia para Crianças é uma matéria transversal, acontece naturalmente, todos os dias, no diálogo normal que temos com os nossos alunos (...) porque é que às vezes em casa as coisas acontecem de uma forma ou de outra, porque é que o pai ou a mãe têm determinadas ações ou determinados comportamentos e tudo isso, dialogando, faz com que as crianças reflitam e no fundo estão a filosofar! É preciso é que tenham espaço para pensar e expressar-se livremente.” (Professora B)

Validação da entrevista

Propostas de resolução das limitações enumeradas

A Professora A mencionou o que costuma fazer para resolver as limitações que foi enumerando ao longo da entrevista, mais precisamente, acerca do envolvimento dos pais nestas questões.

“No que diz respeito à família procuro realizar reuniões para, de alguma forma, fazer sessões de sensibilização para essas questões. Mas de qualquer das formas às vezes são coisas que não conseguimos ultrapassar, porque são coisas que estão tão enraizadas, já fazem parte da personalidade, da formação da pessoa que não consigo mudar isso. (...)” (Professora A)

Ao que a Professora B, preferiu dar importância ao trabalho entre colegas e à solidariedade profissional que também é bastante importante. Além disso, a docente admitiu não conseguir dar resposta a algumas limitações.

“(…) penso que existem mais algumas limitações (...) trabalhando com colegas com parceiros de trabalho... partilhando ideias, trocando experiências, fazendo até esforços em comum... eu consigo ultrapassar essas limitações, mas há outras limitações que já me ultrapassam. (...) tento sobreviver a elas e contorná-las da melhor maneira e levar os alunos a pensar que aquilo que posso transformar, eu transformo, aquilo que eu posso melhorar eu meloro, aquilo que não consigo mudar de maneira nenhuma vou tentar compreender e viver com essa limitação, porque até isso temos que aprender... aprender a viver com as limitações que a sociedade nos impõe.” (Professora B)

Relevância do assunto tratado e surgimento de novas questões

Por último, a Professora A quis realçar a profissão docente e as responsabilidades de ser professor enquanto a Professora B quis novamente realçar a importância de partilhar e colaborar.

“Em relação à importância deste assunto e eu vou apelar à importância de toda a responsabilidade de ser professor e não só nestas áreas, penso que é não desistir... procurarmos fazer sempre mais e mais, mais e melhor, nunca estarmos satisfeitos com aquilo que fazemos, porque hoje as nossas limitações são estas mas amanhã já são outras (...)” (Professora A)

5. Considerações finais sobre o estudo

Terminado este estudo acerca da Educação para a Cidadania e dos Direitos da Criança, considero que as metodologias utilizadas pelas docentes são ótimas formas de promover a Educação para os Direitos Humanos. No entanto, defendo que devemos mudar de estratégias frequentemente, só assim poderemos constatar qual a melhor forma das nossas crianças escolherem os seus valores, corrigirem as suas atitudes e contribuírem para um mundo melhor.

Quero reforçar o fato da Educação para os Direitos Humanos poder ser uma forma de minorarmos as diferenças entre as crianças e não de discriminarmos ou magoarmos algumas. Se pensarmos em metodologias que os permite debater, refletir e comunicar uns com os outros estaremos decerto a promover que eles façam as suas escolhas sozinhos e, para tal, não os podemos influenciar, não devemos ser transparentes, mas devemos orientá-los. Assim, aquilo que em casa para alguns é um pesadelo, na escola poderá ser um sonho... terem a oportunidade de ser

ouvidos, da opinião deles fazer a diferença e de continuarem a acreditar neles próprios e a acreditar no direito que têm em ser o que quiserem no futuro. É na escola que devemos combater estas desigualdades, a Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos contribui para isso mesmo, para a igualdade de oportunidades o que, no meu ver, começa no direito que eles têm em conhecer os seus próprios direitos.

Embora a experiência que tive com as crianças fosse pequena, a investigação feita na turma de 4.º ano, onde estive a estagiar, permitiu-me constatar que estas práticas fazem a diferença. O que era uma turma muito agitada, mas com situações familiares bastante complicadas passou a ser uma turma agitada, mas solidária. A agitação prazerosa de podermos observar as crianças a apoiarem-se umas às outras, a reforçar laços e partilhar afetos é muito bom e aquece-nos o coração, ainda mais quando sabemos que alguns não têm esse tipo de probidades em casa.

Por outro lado, tive a honra de conhecer educadoras e professoras que dão valor a estas áreas e que temem pelo futuro dos seus pequenos. Cruzando os seus contributos com as leituras que fiz, sou da opinião que a Educação para a Cidadania e a Educação para os Direitos devem promover a aquisição de atitudes e valores, e que quantos mais melhor. O fato de me formar como educadora e professora de 1.º ciclo permite-me fazer isso mesmo, dar continuidade ao processo de formação pessoal e social da criança, promovendo a aquisição de diversas atitudes e valores adequadas a cada idade.

No que concerne aos objetivos de estudo importa refletir em que medidas foram alcançados. Relativamente ao objetivo geral, penso que tanto a pesquisa bibliográfica como as entrevistas às docentes foram uma mais-valia. Desde o conhecimento das metodologias de Lipman (1988) e de Kohlberg (1976) aos jogos cooperativos e aos bens primários mencionados pelas docentes fizeram deste trabalho um leque de instrumentos imprescindíveis à minha futura carreira docente. A própria história que criamos representa um projeto em aberto pois, passo a expressão, “tem pano para mangas”, desde o pré-escolar. Respetivamente aos objetivos específicos foram sendo explorados, os cinco primeiros, através das entrevistas e o último com as crianças. No entanto, o objetivo “Identificar a potencialidade da Filosofia para Crianças” e o objetivo “Identificar práticas de Filosofia para Crianças” foram, nas entrevistas, o tópico menos explorado. As docentes acabaram por não contribuir nesta área, com receio de não contribuir da melhor forma. Todavia, uma das professoras mencionou alguns aspetos acerca da potencialidade da Filosofia para Crianças.

É importante referir que esta pesquisa representa apenas um exemplo de práticas educativas relacionadas com estas três áreas: Educação para a Cidadania, Educação para os Direitos da Criança e Filosofia para Crianças. Os assuntos tratados ao longo do relatório são controversos e vastos, pelo que o tema poderia ter sido tratado de diversas formas. Assim, concluímos que estas áreas têm bastante potencialidade na educação do indivíduo.

Tal como era pretendido deste relatório, refleti e pesquisei acerca de uma das minhas dúvidas e inquietações enquanto docente, e apesar de representar apenas um exemplo de Educação para os Direitos da Criança, deu-me bagagem para o início desta profissão.

Em suma, o que retiro deste estudo é que não se faz Educação para a Cidadania sem se educar para os Direitos Humanos, que devemos colocar o mesmo peso na balança da individualidade e da comunidade, lutando sempre por uma mais pura e democrática evolução da criança. Note-se que a Convenção sobre os Direitos da Criança refere o comprometimento dos assinantes, o Artigo 42 menciona que “Os Estados Partes comprometem-se a tornar amplamente conhecidos (...) os princípios e as disposições da presente Convenção, tanto pelos adultos como pelas crianças.”¹⁰

Neste âmbito, tal como refere Arendt (2000:52) “A educação é assim, o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens”.

¹⁰ A Convenção sobre os Direitos da Criança [em linha]. Assembleia Geral das Nações Unidas. Novembro 1989 [consult. 22 Junho 2015]. Disponível na WWW: <<http://www.unicef.pt/artigo.php?id=18101111&m=2>>.

Parte III – Reflexão final

Nesta última fase do percurso de formação inicial, resta-me refletir e fazer um balanço de todo o Mestrado. No meu ver, tanto as Unidades Curriculares, como as práticas educativas contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e, passado este ano e meio, sei que cresci bastante.

Para além dos conhecimentos que os docentes me transmitiram, sinto que termino este Mestrado com mais autonomia e melhor autodidata, capaz de refletir, avaliar, corrigir e melhorar sozinha a minha prática pedagógica. Refiro-me também às docentes cooperantes, que não só me apoiaram, como partilharam experiências e avaliaram as minhas competências de uma forma construtiva.

Primeiramente, as didáticas apoiaram e retificaram os meus medos. Pois, o meu maior receio no início deste percurso era de não corresponder corretamente aos programas e às metas das duas valências, por não ter frequentado o sistema de ensino básico português. Mas, o apoio constante das docentes de didática e o grau de exigência estabelecido fizeram com que, o que antes achava que eram barreiras, hoje sejam virtudes. É esse receio que me permite refletir e avaliar a minha prática, exigindo que ensine e eduque sempre mais e melhor.

De seguida, as Unidades Curriculares de Educação para a Cidadania, de Multiculturalidade e de Seminário de Organização de Contextos, fizeram-me lembrar o porquê de me ter candidatado a este curso. Principalmente quando em Educação para a Cidadania tratamos de ética, quando em Multiculturalidade e Diversidade Educativa ouvi falar de desigualdades (in)visíveis e quando em Seminário de Organização de Contextos Educativos conheci novos métodos educativos.

Neste sentido, esta reflexão, assim como o estudo apresentado neste relatório final dizem-me bastante. Enquanto filha de emigrantes na França pouco qualificados, duvidei muitas vezes das minhas competências e de mim própria por ter sentido, outrora, o que são desigualdades de oportunidades. Lembro-me de me sentir injustiçada por dar tudo o que podia para ter um bom trabalho e ele acabar mais uma vez por ser um suficiente, pensava eu “Mas não valorizam o esforço? Se não tenho meios nem consigo fazer melhor do que isto, é que realmente não tenho capacidades para frequentar a escola”.

No entanto, ao longo do meu percurso escolar constatei a veracidade de que o sucesso académico é condicionado pelo nível de instrução da família. Segundo Mendonça (2009:94), as famílias que possuem um capital cultural elevado concedem aos filhos orientações relacionadas com o “prestígio de um diploma escolar”. Por outro lado, as famílias com baixo capital cultural transmitem aos seus descendentes uma perspetiva de futuro próximo, com intuito que os seus filhos sejam independentes e diminuam os custos monetários.

Rematando a questão da avaliação escolar e frisando que esta tem, de certa forma, uma função seletiva podemos esclarecer de acordo com Mendonça (2009:121), que: a) ela incide apenas na instrução escolar; b) que o que é avaliado é igual ao próprio currículo; c) que nem todos os instrumentos são objeto de avaliação, pois não se avaliam certos aspetos e valores; d) que rotula de “incapazes” os alunos que têm ritmos de aprendizagem mais lentos; e por fim, e) que determina a repetência.

Finalizado o estudo considero que tirei proveito dos estágios curriculares de modo a encontrar o maior número de dados. No entanto, não existe uma resposta correta ou incorreta no que diz respeito ao ensino da cidadania nos nossos dias. Como tal, retiro deste estudo que devemos dar mais valor ao tempo em que as crianças estão na escola e tentarmos dar-lhes o maior número de aprendizagens pois podem nunca vir a tê-las em casa.

Por outro lado, a minha bagagem bibliográfica está maior e com isso as minhas competências em fundamentar as minhas afirmações e interpretações nos diversos campos das ciências da educação. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (2008:121), a conceptualização é a de formar e organizar conceitos que, sendo mais do que uma convenção terminológica é a construção abstrata que visa dar conta do real. A própria legislação em vigor (Decreto-Lei n.º216/92 de 13 de Outubro) refere que “o grau de Mestre comprova nível aprofundado de conhecimentos numa área científica específica e capacidade para a prática da investigação”.

Há relativamente pouco tempo, vi um filme chamado “Les Héritiers” de Marie-Castille Mention-Schaar que relata a história verídica de uma professora na vila onde nasci e vivi até aos nove anos, Créteil. Curiosamente, esta professora implementou práticas de Educação para os Direitos Humanos para dar esperança aos alunos que tinham pouca ou já não tinham esperança nenhuma em ter sucesso escolar. Maioritariamente, o filme pretende evocar os professores que ainda sonham em fazer a diferença. Tal como a Professora B referiu na entrevista, temos que saber sobreviver às limitações que a própria sociedade nos impõe. Neste âmbito, sei que não vou mudar o mundo, mas se poder, tentarei fazer a diferença com as minhas crianças/alunos. Como tal, partilho com as minhas futuras colegas docentes este filme.

Por outro lado, devo refletir no que diz respeito às competências traçadas nos perfis gerais de competência do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e às competências traçadas nos dois perfis específicos – do educador de infância e do professor de 1.º Ciclo – do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.

Relativamente ao perfil geral de competência, o qual tem como finalidade a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores do Ensino Básico e Secundário, bem como a sua acreditação, importa refletir acerca das várias dimensões mencionadas nestes documentos.¹¹

¹¹ Todas estas dimensões são analisadas e avaliadas, com mais pormenor, no primeiro capítulo deste relatório, ao longo da caracterização e da avaliação dos vários percursos de estágio.

No que concerne à *dimensão profissional, social e ética*, tal como refleti anteriormente, representam algumas das competências que tomo como base da educação dos mais pequenos. Para tal, refleti e investiguei acerca de várias temáticas e não somente acerca da Educação para a Cidadania, como por exemplo, acerca do Ambiente Educativo e da Autonomia da Aprendizagem. Por outro lado, tentei sempre que as crianças se sentissem o mais confortáveis possível, tanto ao nível social como no plano da ética, tendo tido um especial cuidado com as questões vindas do exterior, com o capital social das crianças e com a Formação Pessoal e Social.

Respetivamente à *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, em cooperação com as docentes dos grupos de crianças e as supervisoras de estágio, consegui alcançar os objetivos propostos durante o período de cada estágio. Primeiramente, procurei transmitir conhecimentos sólidos e diversificar as estratégias de ensino. Em segundo lugar, penso ter adequado o meu vocabulário aos diversos contextos, tentando sempre que as crianças aumentassem as suas competências de escrita e de oralidade, dinamizando laboratórios de língua portuguesa aprendidos no decorrer da disciplina de Didática do Português. A interdisciplinaridade, o acompanhamento das crianças com Necessidades Educativas Especiais e a mobilização de saberes, valores e experiências foram outras competências que estiveram presentes e foram promovidas assiduamente em todos os estágios. Ainda neste campo, sempre que possível, utilizei diversos instrumentos para ensinar e educar os meus grupos e também espaços variados, como por exemplo, filmar atividades no exterior para a montagem de um canal de meteorologia da turma.

A *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* foi apresentada ao longo das caracterizações dos diversos estágios, presentes neste relatório. De modo a, em tão pouco tempo, conseguir fazer realmente parte das diversas instituições onde estagiei, frequentei as reuniões de docentes e de encarregados de educação, participei na organização das festas de Natal e de final de ano e procurei dar o meu contributo com instrumentos e materiais recentes. O estudo realizado e apresentado neste relatório comprova a preocupação em preparar as crianças para uma vida ativa e consciente, mas também, de formar socialmente e culturalmente.

Por último, a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* faz-me querer ainda mais concretizar alguns feitos. Por exemplo, a elaboração de um projeto nas escolas que consistisse num concurso trimestral ou anual, inspirado no filme que vi, no qual as crianças e jovens podem realizar da forma que quiserem, uma campanha de sensibilização para os Direitos Humanos e os Direitos da Criança para, posteriormente, ser divulgada em todas as escolas do país.

No que diz respeito aos perfis específicos, uma vez mais, estes foram refletidos e analisados ao longo dos estágios realizados. Todavia, gostaria de realçar e dar alguns exemplos de como atingi as competências estabelecidas nestes dois documentos.

No âmbito da Educação Pré-Escolar e da organização do ambiente educativo, para além de ter criado uma área de jogos semanais relacionados com o projeto (reciclagem/proteção do ambiente), tive o cuidado de realizar algumas leituras ao nível do ambiente educativo e da importância destas áreas de interesse, assim como explorei todas as áreas de conteúdo apropriadamente.

Ainda no campo da conceção e do desenvolvimento do currículo, ao longo do projeto implementado procurei diversificar as estratégias, os instrumentos de ensino e as formas de avaliar o trabalho das crianças, desde de grelhas a diários de observação.

À semelhança da valência de Pré-Escolar, no 1.º Ciclo procurei desenvolver sempre um projeto, para além do Projeto Curricular de Turma. As idas às reuniões fizeram com que tivesse uma noção mais realista das características da turma e que pudesse adequar a minha prática às necessidades e aos interesses das crianças. Desta forma, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, um dos meus objetivos principais era transmitir aos docentes de cada instituição e aos encarregados de educação das crianças que a minha passagem pela vida delas não seria somente de meu proveito, da minha formação, mas sim de preocupação e de adequação da minha prática educativa às características e às exigências de cada criança em particular.

Conclusivamente, penso que evoluí e corriji as minhas fragilidades em todos os campos, proporcionando uma aprendizagem mais sólida tanto ao nível da formação cognitiva, como ao nível da formação pessoal e social das crianças. Contudo, o importante é não nos conformarmos, procurarmos estar em constante evolução e harmonia com as exigências da própria sociedade e, consequentemente, fazer jus ao que defende Freire (1996:25): “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Recomendações futuras

O que foi neste trabalho um triângulo de dados, definido por Denzin e Lincoln (1984), citados por Sousa e Baptista (2011:63) como o uso de uma variedade de fontes no mesmo estudo passará a ser um dia uma triangulação metodológica, que consiste no uso de diferentes métodos para estudar um dado problema. Sendo este um trabalho em aberto, são várias as questões que surgem e, consequentemente, novas investigações a fim de responder a novos problemas que resultam da investigação. Talvez um dia faça da história da Maria um projeto de sala/turma e que, através dele, faça uma nova investigação acerca das diferentes metodologias que combatam a violação dos direitos humanos testando a aplicabilidade, pertinência e qualidade de cada método na educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, F. J. & FONSECA, F. (2000). *Projetos e Ambientes Inovadores*. Brasília: Secretaria de Educação à Distância – ME.
- ALONSO, L. (1995). *Sujeito e Discurso – a entrevista em práticas de sociologia qualitativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- AMADO, S. & FREIRE, P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola: compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- ANDRADE, A. M. (2005). *O Estágio Supervisionado e a Práxis*. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf
- ARAÚJO, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Teses: Lisboa.
- ARAÚJO, M. M. (2011). *Comunicação, língua e discurso: uma análise terminológica discursiva de um dicionário de especialidade*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- ARENDT, H. (2000). *A Crise da Educação*. Lisboa: Relógios d'Água.
- BARBEIRO, L., VIANA, L. & BAPTISTA, A. (2011). *O Ensino da Escrita – Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BARBIER, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris: Editions Economica.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENTO, P. (2001). *Do Lugar da Educação para a Cidadania no Currículo*. Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação.
- BERLAK, A. & BERLAK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling: teaching and social change*. Londres: Methuen.
- BRAGA DA CRUZ, M. (1998). *Democracia e Cidadania: o papel dos valores*. Colóquio Educação e Sociedade, n.º 3
- BRUNER, J. (1985). *Vygotsky: a historical and conceptual perspective*. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- CARDONA, M., NOGUEIRA, C., VIEIRA, C., UVA, M., & TAVARES, T. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania - pré- escolar*. Lisboa: CIG.
- _____. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG.
- CARDOSO, M. (1999). *Educação para a Nova Era*. São Paulo: Summus Editorial.
- CARNEIRO, R. (1997). *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. São Paulo: Brotéria.
- CARVALHO, M. (1990). *Guia Prático do Alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- CASTRO, J. RODRIGUES, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento curricular.
- CIBELE, C. (2002). *Educar para a Cidadania: tempos novos para velhos desígnios*. Lisboa: Noesis.
- COHEN, L. & MANION, I. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLBY, A. & KOLBERG, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANIEL, M. (1997). *La Philosophie et les Enfants: les modèles de Lipman et Dewey*. Bruxelles: Comprendre.
- DEFRANCE, B. (2001). *La Construction de la Citoyenneté à L'école*. Dossier 2e partie, n.º 125.

- DELORS, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação*. Porto: Edições ASA.
- DOMECH, C. (2008). *Animación a la lectura: Cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid: Opular Editorial.
- FIGUEIREDO, C. C. (2002). *Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica*. In: Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- HAMMARBERG, T. (1990). *The UN Convention on the rights of the child - and how to make it work*. Human Rights Quartely, nº12.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes.
- KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LAEVERS, F. (1994). *The Leuven Scale for Young Children*. Leuven: Centre for Experimental Education.
- LEITE, C. & RODRIGUES, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LELEUX, C., BARTH, B., MORTIER, F., ABEL, G. & LÉVINE, J. (2005). *Filosofia para Crianças – o modelo de Mathew Lipman em discussão*. Bruxelas: Artmed.
- LES HÉRITIERS. (2014). Direção: Marie-Castille Mention Schaar. Produção: Outside Films. (1h45m).
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- LISTER, I. (1984). *Teaching and Learning about Human Rights*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- LOUREIRO, J. (1990). *À Procura de uma Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- MARQUES, R. (1998). *Ensinar Valores: teorias e métodos*. Porto: Porto Editora.
- MENDONÇA, A. (2009). *O Insucesso Escolar: políticas educativas e práticas sociais*. Mangualde: Pedago.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Educação, Integração, Cidadania – documento orientador para o ensino básico*. Lisboa: ME.
- _____. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: ME.
- _____. (2001). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: ME.
- _____. (2011). *O Conhecimento da Língua – desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: PNEP, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- _____. (2011). *Proposta Curricular para os Ensinos Básicos e Secundário*. Lisboa: ME.
- MORAES, R. (1993). *Distúrbios de Aprendizagem. Fundamentos em Fonoaudiologia – Linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- MOREIRA, D. & OLIVEIRA, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, & J. FORMOSINHO, J. (2002). *A Formação em Contexto: a perspectiva da Associação Criança*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- PACHECO, A. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- PIAGET, J. (1932). *Le Judgement Moral Chez L'Enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

- PORTUGAL, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REGO, A. & SOUSA, L. (1999). *Comportamentos de Cidadania do Professor: sua importância na comunidade escolar*. Departamento de Educação da F.C. da U.L.: Revista de Educação, vol. III, n.º 1.
- RÉGNIER, J. (2002). *A Autoavaliação na Prática Pedagógica*. Curitiba: Revista Diálogo Educacional.
- REIS, P. (2008). *Nuances: Estudos sobre Educação*. São Paulo: Presidente Prudente.
- SANTOS, A. (2002). *A Actualidade dos Direitos Humanos e a Educação para a Cidadania*; in *Educação para os Direitos Humanos: Actas do Encontro Internacional*.
- SANTOS, M. (2005). *Que Educação? Para que Cidadania? Em que Escola?* Lisboa: Santos-Edu.
- SERRANO, G. (1997). *Educação em Valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: ARTMED.
- SILVA, I. et all. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- SIMÕES, A. (2006). *Como Realizar uma Entrevista*. [online] <http://www.prof2000.pt/users/fo lhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm> (consultado em 30 de Maio de 2015).
- SOUSA, A. (2001). *Educação em Valores: na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.
- SOUSA, M. & BAPTISTA, L. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- STARKEY, H. (1993). *Relatório: Human Rights Activities of the Council of Europe*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- TOURAINÉ, A. (1998). *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO. (1998). *Professores e Ensino num Mundo em Mudança*. Porto: Edições ASA.
- _____. (2009). *Human Rights in Schools*. Warsaw: Council of Europe.
- VEIGA, S. (1998). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Papirus.
- VYGOTSKY, S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WASSERMAN, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- ZABALZA, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação

- Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976.
- Convenção sobre os Direitos da Criança de 20 de Novembro de 1989.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de Dezembro de 1948.
- Declaração Universal dos Direitos da Criança de 20 de Novembro de 1959.
- Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º216/92 de 15 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto.
- Despacho 90/ME/84 de 24 de Abril.
- Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto.
- Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de Outubro.
- Lei-Quadro do Sistema Educativo 5/97 de 10 de Fevereiro.
- Resolução 46/184 de 24 de Dezembro de 1994.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1 – A história: “Todos no Mesmo Barco!”

Anexo 2 – Exemplos da 1ª sessão

Anexo 3 – Exemplos da 2ª sessão

Anexo 4 – Exemplos da 3ª sessão

Anexo 5 – Guião da entrevista às docentes

Anexo 6 – Síntese da investigação com as crianças

Anexo 7 – Quadro de análise das entrevistas

Anexo 8 – Projeto Jardim de Infância

Capítulo I – Quero uns sapatos novos

Maria era filha do marinheiro Barnabé, viviam sozinhos com a sua mãe num barco gigante à beira da ilha de Coloris. Durante o verão todos os dias Maria brincava à caça ao tesouro com o seu cão Pata Negra, numa praia perto do cais. Um dia, enquanto Maria procurava o Pata Negra, encontrou uma loja de sapatos e ficou maravilhada com uns botins de todas as cores.

Maria adorava sapatos, e todos os meses pedia aos pais para lhe comprarem uns novos. Mas, Barnabé já não lhe fazia tais vontades. Então, Maria decidiu dar os seus sapatos ao Pata Negra para ele os roer e ter uma desculpa para dar ao pai.

- Pai, amanhã é o meu primeiro dia de aulas e não tenho sapatos para calçar! – afirmou Maria.

- Tens sim! Aliás tens muitos! – disse o pirata com a sua voz grossa e rouca.

- Não tenho não! O Pata Negra roeu os meus sapatos preferidos!

- Roeu? Mas costumavas ter os teus sapatos na cave e o Pata Negra não vai lá. Com certeza tens mais sapatos para calçar!

Já se fazia de noite e o grande dia aproximava-se para Maria.

- Maria vai para a cama, amanhã é um dia muito importante! – ordenou sua mãe.

A marinheira foi então para a cama, para poder estar cheia de energia no seu primeiro dia de aulas, na escola E.B. 1 Os Marinheiros de Coloris. No dia seguinte, Barnabé grita:

- Maria despacha-te! Vais chegar atrasada no teu primeiro dia de aulas!

- Não quero ir! Não tenho sapatos! – exigiu a marinheirazita.

- Tens sim, calça-te e vamos embora! – ordenou o pai.

Maria foi o caminho todo a chorar, porque era o seu primeiro dia de aulas e não tinha os sapatos que tanto gostava. Assim que chegou à escola, veio uma menina perguntar-lhe o que se passava.

- Porque é que estás a chorar? Estás triste pelos teus pais já terem ido embora? – perguntou a Mariana.

- Não. Estou triste porque o meu pai não me quis oferecer uns botins que vi na loja dos sapatos.

- Mas tens uns sapatos tão giros... porque é que queres uns sapatos novos se já tens uns? – perguntou admirada a menina.

- Porque já não são novos... e para além disso, são feios e não gosto mais deles.

Mariana acrescentou e disse:

- Eu gostava de poder ter uns sapatos de cor de laranja. Mas o meu irmão mais velho é rapaz e por isso tenho que usar sapatos dele.

O primeiro dia de aulas tinha chegado ao fim e Maria foi para casa a pensar no que tinha dito a Mariana.

De volta ao seu barco, pousou a mochila e foi brincar às escondidas com o seu cão. Era a vez do Pata Negra se esconder e Maria, esperta, foi ao periscópio ver para onde ele ia. Ao observar, reparou que a Mariana estava a entrar para um barco velho. Preocupada, decidiu ir ao encontro da sua nova amiga, que estava prestes a entrar para um barco, que julgava a Maria, ser um barco abandonado. Pegou nuns sapatos e foi visitá-la.

Truz! Truz! Truz! – Maria bateu à porta e veio um rapaz abrir. Encolhida disse:

- Desculpe. Eu vi a Mariana a entrar aqui, será que pode chamá-la?

- Sim, vou chamá-la. – disse o irmão da Mariana.

- Olá Maria, que fazes aqui? – perguntou a Mariana.

- Bem, estava a brincar às escondidas com o meu cão e vi-te a entrar neste barco. Decidi pegar nuns sapatos que tinha na cave e vir oferecer-tos.

- A sério? Obrigada Maria, que agradável surpresa! Queres entrar?

- Hum... Pode ser, mas não me posso demorar.

- Não faz mal, entra! Estou a ajudar a minha mãe a fazer sopa para o jantar. Podes pousar os sapatos no meu quarto.

Maria reparou que o quarto da Mariana tinha quatro camas e perguntou – Tantas camas! Dormes cada dia numa?

- Não, partilho o quarto com os meus três irmãos – afirmou a nova amiga da Maria.

- Deve ser muito divertido! Assim tens sempre com quem brincar!

Mas a realidade não era bem essa, e Mariana afirmou:

- Na verdade às vezes é chato, porque quero estar um bocadinho sozinha e não posso. Queres ficar para jantar?

- Não, não posso. A minha mãe nem sabe que estou aqui e já deve estar preocupada. Fica para outra altura. Vamos Pata Negra, a minha mãe já deve estar à nossa procura.

Caetana já desesperada, sem saber da Maria pergunta ao Barnabé:

- Onde está a nossa filha? Já a procurei pela embarcação toda e não a encontro.

Responde Barnabé:

- Devias espreitar no periscópio, ela estava a brincar às escondidas com o cão e às tantas devem ter ido para a praia.

- Ali está ela! Maria vamos jantar, despachem-se! – gritou Caetana.

- Boa noite mãe! Boa noite pai!

- Onde é que estiveram até esta hora? – perguntou o pai.

- Desculpem, vi uma menina da minha sala a entrar para aquele barco velho lá do fundo e fiquei preocupada. Ela hoje veio falar comigo, disse que não tinha sapatos e por isso tinha que usar os sapatos do irmão. Então peguei nuns sapatos meus e fui oferecer-lhos.

- Fizeste muito bem, tens que convidá-la a vir jantar. – disse a mãe.

- Sim! Ela hoje não podia porque estava a ajudar a mãe a fazer o jantar – confusa por ter visto que Mariana vivia naquelas condições, Maria perguntou à mãe - Sabes que ela tem que partilhar o quarto com os irmãos? E que não tem livros? E eu acho que a mãe dela está doente, mas eles não têm dinheiro para comprar os medicamentos... não é justo!

- Pois não filha, o que achas que podes fazer para ajudá-la?

Capítulo II – Numa outra ilha

A semana tinha chegado ao fim e Maria, como de costume, ia almoçar a casa da avó que morava noutra ilha. A ilha ficava a dez horas de distância e lá as pessoas falavam inglês.

Barnabé, que comandava a tripulação, perguntou:

- Estão todos a bordo? Todos preparados? - E respondeu Maria:
- Não pai espera! Tenho que ir buscar o meu computador de inglês que ficou na proa do barco.

E assim foi a família da Maria a navegar no mar alto, para chegar a casa da avó Lurdes. Mais tarde, apareceu no céu uma nuvem escura, muito cinzenta e começou a trovejar. Aflito gritou Barnabé para o resto da família:

- Abriguem-se todos, estamos no meio de uma tempestade!

A tempestade durou a noite toda e sem se aperceberem já não estavam perto da casa da avó Lurdes. Barnabé muito assustado decidiu atracar o barco na ilha mais próxima, para procurar ajuda. Chegados à praia, encontraram um menino a brincar com a areia e Barnabé perguntou:

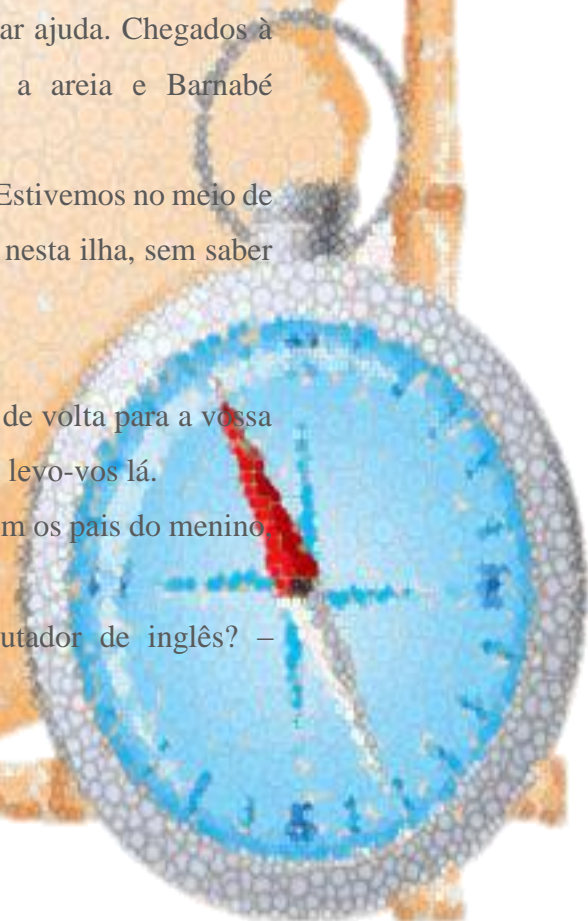
- Estamos perdidos, somos da ilha Coloris. Estivemos no meio de uma tempestade durante a noite e hoje acordamos nesta ilha, sem saber onde estamos. Podes ajudar-nos?

E o menino respondeu:

- Esta é a ilha de Zanzi, não sei o caminho de volta para a vossa ilha... mas os meus pais devem saber, se quiserem levo-vos lá.

Enquanto os pais de Maria conversavam com os pais do menino, ela foi brincar com ele.

- Queres brincar comigo no meu computador de inglês? – perguntou a Maria ao menino.



- Mas eu não sei inglês... - respondeu o menino tímido.

- Não sabes inglês? Mas, não tens inglês na escola? – perguntou Maria indignada.

- Não. A minha escola é um bocado longe, não temos professores de inglês e até por vezes não temos aulas. – revelou o menino à Maria.

- Não têm aulas, porquê? Os professores fazem muitas vezes greve? – Maria achou estranho o fato de o menino não ter inglês e por vezes não ter aulas.

- Não temos aulas porque não temos professores e só as vezes é que aparecem voluntários que nos ajudam a aprender.

- O que são voluntários? – perguntou a Maria.

O menino não sabia ao certo o que eram voluntários, mas ainda assim respondeu:

- São as pessoas que nos vêm ajudar. Por vezes trazem-nos livros... outras vezes trazem-nos medicamentos... mas nunca ficam cá para sempre.

- Vocês não têm livros? Como fazem os trabalhos de casa? – diz ainda indignada.

- Não temos trabalhos de casa. Eu só vou duas horas à escola porque tenho que ir e vir a pé e demoro muito tempo.

Maria achava tudo aquilo muito estranho, não compreendia porque é que os meninos daquela terra não tinham professores, porque é que eles não tinham inglês e porque é que tinham de andar a pé muito tempo até chegar à escola. E por isso perguntou:

- Se vocês só vão duas horas à escola... se não têm professores... como é que escolhem o que vão ser quando forem grandes?

Capítulo III – Quando for grande

A marinheira estava de volta à sua ilha e preparada para mais uns dias de aulas. Depois de toda aquela aventura, dava graças por ter uma escola e por gostar tanto da sua professora.

De volta à escola dos Marinheiros, a professora da Maria propôs aos alunos que realizassem experiências com o ar.

- Meninos... será que o ar ocupa espaço? – perguntou a professora aos seus alunos.

- Não! Se conseguimos atravessá-lo é porque não ocupa espaço. – respondiam uns.

- Ocupa sim! Se existe é porque ocupa espaço. – respondiam outros.

- Então vamos fazer a experiência, preciso de dois balões e de uma régua! – exclamou a professora.

- Dois balões e uma régua? Que estranho... – pensou Maria.

- Vamos pegar num balão e enchê-lo... vamos deixar o outro balão vazio... agora, vamos colocar os dois balões pendurados na régua e ver qual o balão que pesa mais.

- É o balão que está cheio de ar! – afirma Mariana.

- Porquê? – perguntou a professora.

- Porque é o que fica mais para baixo, ou seja, está mais pesado. – confirma a aluna.

- Muito bem! Já sabemos que o ar pesa, mas ainda não descobrimos se ele ocupa espaço.

Ao longo do dia a turma foi efetuando experiências que comprovassem que o ar ocupa espaço: como colocar um copo em cima de uma vela e verificar que a vela se apaga, como colocar um guardanapo em cima de um secador e o guardanapo voar, entre outras, até perceberem que o balão que estava cheio era mais pesado porque tinha ar lá dentro e como tal, estaria a ocupar espaço.

- Gostaram das experiências? – Perguntou a professora à turma.

- Sim! – responderam.

- Quando for grande, gostava de poder ser cientista! – afirmou Moisés um dos meninos da turma.

- Eu também gostava muito. – Disse Mariana.

- Tu gostavas de ser cientista? – perguntou o menino à Mariana

- Mas as meninas não podem ser cientistas, só os meninos! – afirmou convicto.

Ao ouvir o que Moisés estava a dizer à Mariana, a professora entendeu e perguntou à turma toda:

- Porque é que as meninas não podem ser cientistas?

A CONTINUAR...

Como achas que é o dia a dia da Mariana?

O dia a dia da Mariana é um pouco duro.
Ela leva com os três irmãos a fazerem trabalho.
Vai para a escola sem comer e passa o
dia com os seus amigos (se tiver).
Vai para casa de mau humor porque a mãe
porque está doente e não tem dinheiro para
comprar os medicamentos. Ajuda a mãe no
jantar. Não tem ninguém para brincar e os três
irmãos brincaram aos carros e às suas coisas violentas.
Podia ir para o mar brincar mas ele
está cheio de lixo e microplásticos. Vai deitar-
se e dorme.

F I M

shonned

Como achas que é o dia a dia da Mariana?

- Eu acho que o dia a dia da Maria é diferente do meu, porque ela sai de casa sem tomar o pequeno almoço. Chega à escola brinca, estuda, brinca e estuda, à tarde vai para casa vai ao mar toma lá banho, veste-se vai ~~se vestir~~ ~~va~~ brincar um bocadinho, com a Maria. Vai jantar e dormir...

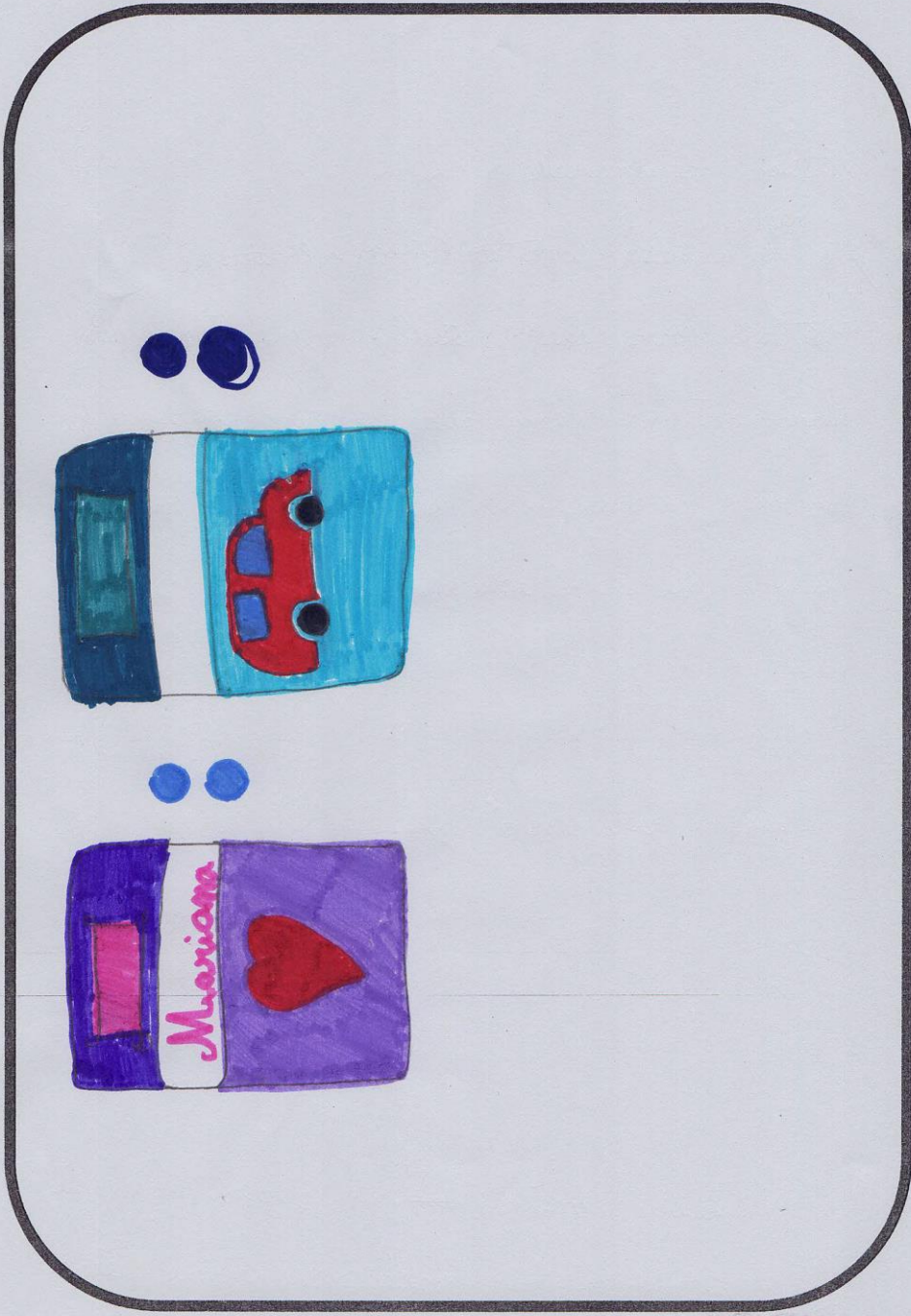
- O meu dia a dia é diferente porque tenho uma casa, brinquedos, roupa tudo não me falta nada e gosto muito mas mesmo muito da minha família e dos meus amigos.

FIM

I santo



Barco da
Mariana



Como achas que o menino de Zanzi vai escolher o que quer ser “quando for grande”?

Se não tem professores...

- Como vai aprender?
- Com quem vai aprender?
- O que é que vai aprender? Para quê?

O Zanzi vai aprender sozinho sem
ninguém ou vai aprender com a
mãe ou com o pai e ele vai aprender
como saber quando for grande ele ia
aprender a ser grande. Ele podia
ser pescador porque ele está numa ilha
e para ter comida e podia
usar duas câmaras para fazer
uma calçada.

Como achas que o menino de Zanzi vai
escolher o que quer ser "quando for
grande"?

Se não tem professores...

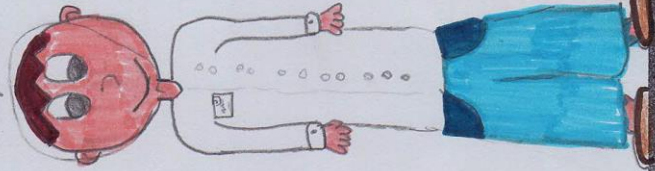
- Como vai aprender?
- Com quem vai aprender?
- O que é que vai aprender? Para quê?

Eu acho que ele encontrou uma selva e
levou todos os animais e guardou num sítio
secreto, e construiu um ZOO!

- Foi buscar com a Maria os animais e fez no
ZOO que fez os meus pais ficarem contentes e
(foi) eu e a Maria e ganharam dinheiro até, hoje
e já à escola graças a eles.

veterinario

o menino de branco



BRUNO

2004





15-01-2015

A professora perguntou à turma: “Porque é que as meninas não podem ser cientistas?”

(A) Podem ser cientista, porque não há trabalho para rapazes e trabalho para as rapazes. Os trabalhos não são para rapazes e rapazes. Rapazes não dizem nunca que os rapazes não podem trabalhar com os rapazes. Assim também ficam com mais amigos e todas sabem bem! Sem discussões e sem confusões. Se não quiserem tudo bem, ninguém os e sim deixamos mesmo ser cientistas porque isso é para todas os que querem ser cientistas.

A professora perguntou à turma: "Porque é que as meninas não podem ser cientistas?"

- As meninas não podem ser cientistas, porquê?

- Da minha opinião as meninas podem ser cientistas. - respondeu a Mariana.

- E porque é que achas que as meninas podem ser cientistas? - perguntou o Martin.

- Porque as meninas têm o direito a ter a profissão que sonham. - respondeu a Mariana.

- Sabes se alguma portuguesa ganhou algum prémio?

- Sim, já ~~ela~~ ganhou uma portuguesa.

- Tu gostavas de ser cientista, não é?

- Sim eu gostava de ser cientista. E tu?

- Eu gostava de ser futebolista.

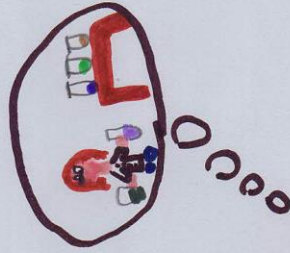
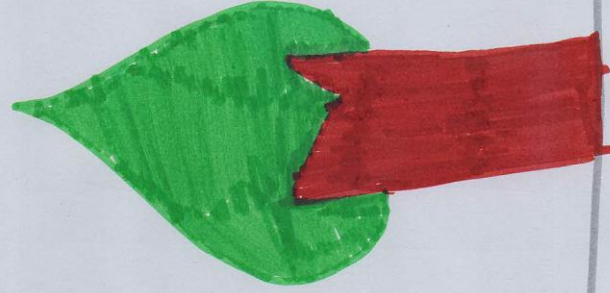
Depois a campainha tocou e a turma foi cada uma para a sua casa.

A Mariana tem a mesma opinião que eu.

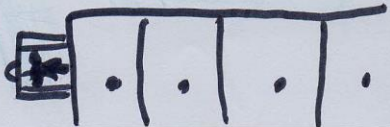
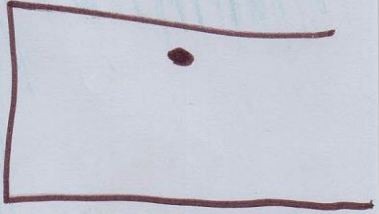
FIM



15/01/2015



Mariaona



| Guião de entrevista às docentes | | | |
|---|--|--|---|
| Blocos Temáticos | Objetivos | Questões | Observações |
| Bloco I – Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Criar um ambiente de confiança e colaboração; - Motivar o entrevistado; - Situar o entrevistado no contexto da investigação; - Informar o entrevistado sobre o objetivo da entrevista; - Valorizar o contributo da mesma; - Garantir confidencialidade. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar a colaboração do entrevistado; 2. Informar o entrevistado acerca do projeto de investigação (explicitar os objetivos do trabalho e ações a empreender); 3. Salientar a relevância do papel que o entrevistado terá ao colaborar neste projeto; 4. Pedir autorização para a gravação da entrevista; 5. Agradecer ao entrevistado pelo seu contributo para a realização do trabalho; 6. Transmitir o compromisso de confidencialidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista de carácter semidiretiva, com perguntas abertas, permitindo a livre expressão do entrevistado; - O tempo não é delimitado, dada a imprevisibilidade do decurso da entrevista; - Criar um clima propício à comunicação. |
| Bloco II – Perspetiva do docente acerca da Educação para a Cidadania | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação que permita compreender a perspetiva do docente face à Educação para a Cidadania; - Adquirir dados sobre a forma como o docente aborda a componente educativa; - Obter elementos sobre as limitações do docente na abordagem de | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaria de ouvir a sua opinião sobre o que é para si Educar para a Cidadania. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Na sua opinião, quais são as finalidades desta prática educativa? 2. Quais os valores, princípios e atitudes que orientam a sua prática educativa neste domínio? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Podia dar exemplos? 3. Quais as principais limitações com que se deparou ao longo da sua carreira na implementação destas práticas? | <ul style="list-style-type: none"> - Criar condições para que o docente dê o seu contributo sem se sentir condicionado e/ou influenciado. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | questões de cidadania. | | |
| Bloco III – Perspetiva do docente acerca da Educação para os Direitos Humanos – Direitos da Criança | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação que permita compreender a perspetiva do docente face aos Direitos da Criança; - Adquirir dados sobre a forma como o docente aborda a componente educativa; - Obter elementos sobre as limitações do docente na abordagem de questões relacionadas com os Direitos da Criança. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, quais são as finalidades do docente em abordar o tema dos Direitos da Criança na prática pedagógica? 2. Quais os valores, princípios e atitudes que orientam a sua prática educativa neste domínio? 2.1. Podia dar exemplos? 3. Quais as principais limitações com que se deparou ao longo da sua carreira na implementação destas práticas? | <ul style="list-style-type: none"> - Criar condições para que o docente dê o seu contributo sem se sentir condicionado e/ou influenciado. |
| Bloco IV – Perspetiva do docente acerca da Filosofia para Crianças | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação que permita compreender a perspetiva do docente face à Filosofia para Crianças; - Adquirir dados sobre a forma como o docente aborda a componente educativa; - Obter elementos sobre as limitações do docente na prática da Filosofia para Crianças. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Possui conhecimentos que lhe permitam refletir acerca da Filosofia para Crianças? 1.1. Se sim, com que finalidade é utilizada esta metodologia? 2. Quais os valores, princípios e atitudes que orientam a sua prática educativa neste domínio? 2.1. Podia dar exemplos? 3. Quais as principais limitações com que se deparou ao longo da sua carreira na implementação desta metodologia? | <ul style="list-style-type: none"> - Criar condições para que o docente dê o seu contributo sem se sentir condicionado e/ou influenciado. |
| Bloco V – Validação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher sugestões de combate às limitações enumeradas; | <ol style="list-style-type: none"> 1. Face às limitações que enumerou, como julga que poderiam ser resolvidos? | <p><u>Verificar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se se sentiu à vontade; |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>- Recolher elementos de carácter complementar.</p> | <p>2. Finalizando, solicito que avalie\reflita sobre a relevância dos aspetos abordados nesta entrevista e complemente com questões e interesses acerca da temática abordada.</p> <p>3. Solicito também que acrescente algum aspeto que considere importante sobre o assunto que não tenha sido referido anteriormente.</p> | <p>- O entrevistador foi empático; - O vocabulário está adequado;</p> <p>- Repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos;</p> <p>- Sugere alterações de melhoramento.</p> |
|--|---|---|---|

Anexo 6 – Síntese da investigação com as crianças

| SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS | | |
|---|---|---|
| QUESTÃO I - POBREZA | | |
| Como achas que é o dia-a-dia da Mariana? | | |
| Pré-Escolar | Citação | |
| | Debate | |
| Criança A | “Eu acho que a Mariana deve andar sempre cansada (...) cansada e triste coitada. Ela quer estar sempre bonita, mas não tem dinheiro nem tempo.” | |
| Criança B | “Mas ela é triste, mas não é por ser feia porque ela não é feia só é pobre! (...)” | |
| Criança C | “Eu acho que ela é feliz porque às vezes (...) a minha mãe não tem dinheiro e diz que é feliz na mesma.” | |
| Criança D | “ (...) a minha mãe também diz isso! Eu acho que a Mariana é feliz porque tem o amor da mãe e dos irmãos e trabalho muito (...)” | |
| Criança E | “Ela não é feliz (...) tem que tomar conta dos irmãos todos os dias e eles fazem muito barulho (...) tem a minha idade e ainda tem que levar a mãe ao hospital porque não tem dinheiro para ir comprar os medicamentos (...) não tem carro (...) mas é feliz porque tem a Maria e a família!” | |
| 1.º Ciclo do Ensino Básico | Citação | |
| | Redação individual | Debate |
| Aluno A | “Eu acho que o dia-a-dia da Mariana é cansativo (...) chega a casa e quer estar sozinha e não pode (...) faz o jantar (...) nem brinca! Todas as crianças deviam poder brincar. (...)” | “ (...) Mas as crianças podem brincar, podem ver televisão (...) A Mariana não pode, a Mariana tem vida como as pessoas adultas, não é justo! Coitada (...)” |
| Aluno B | “Eu acho que o dia-a-dia da Mariana é diferente do meu, porque ela sai de casa sem tomar o pequeno-almoço (...) faz o jantar, toma conta dos irmãos (...) ela vai jantar e vai dormir porque fica muito cansada. (...)” | “A Mariana deve ser muito triste (...) o meu dia-a-dia é muito diferente porque tenho uma casa, brinquedos, roupa, tudo! Não me falta nada e gosto muito mas mesmo muito da minha família e dos meus amigos.” |
| Aluno C | “Eu acho que o dia-a-dia da Mariana é muito triste ela acorda e toma o pequeno-almoço ou se calhar não (...) a Maria brinca, a Mariana não. (...)” | “Jessica! Afinal a Mariana é feliz porque tem a companhia da Maria e do Pata-Negra (...) se ela cuida da família é porque gosta dela (...) A vida da Mariana é uma vida feliz porque te o amor da família. (...)” |
| Aluno D | “A Mariana deve queixar-se muito por não ter um quarto só para ela. Se os irmãos forem todos rapazes, tem muito trabalho. (...) passa o dia a trabalhar, não tem o direito de brincar nunca? Eu acho que não. (...)” | “Não é preciso ter tudo para ser feliz! (...) Pior era se ela vivesse na rua sozinha... tem os irmãos até pode ser que eles brinquem no quarto. (...)” |
| Aluno E | “O dia-a-dia da Mariana é muito aborrecido (...) ajuda a mãe, toma conta dos irmãos (...) ela chega à escola com muito sono e não presta atenção à professora (...) ela não devia de ir à escola ou faz uma coisa ou outra (...) a Mariana também vai ficar doente.” | “ (...) pois! Por isso é que eu disse! Eu acho que ela devia ficar na casa da Maria para conseguir fazer os testes com atenção ou então deixa de ir à escola. (...) se ela for à escola (...) vai ter mais dinheiro e vai compensar a família.” |
| QUESTÃO II - EDUCAÇÃO | | |
| Como achas que o menino de Zanzi vai escolher o que quer ser “quando for grande”? | | |
| Pré-Escolar | Citação | |
| Grupo de crianças | As crianças disseram várias profissões, mas não conseguiram debater o assunto. Observei que muitas delas disseram as profissões que queriam ter e citaram profissões bastante estereotipadas. A questão II fez com que as crianças pudessem ter debate mais rico na questão seguinte. | |
| 1.º Ciclo do Ensino Básico | Citação | |

| | Redação Individual | Debate |
|---------|---|---|
| Aluno D | “Eu penso que o menino de Zanzi podia ser nadador salvador, para salvar as pessoas da ilha (...).” | “Eu disse que podia ser nadador salvador para ajudar as pessoas, mas se ele fosse nadador salvador também ajudava a ilha a ser conhecida e assim vinha mais pessoas de férias e elas ajudavam Zanzi (...).” |
| Aluno F | “Visto que é uma ilha Zanzi podia ser veterinário e ia com a Maria apanhar animais e montar um zoo (...) ganhavam muito dinheiro. (...).” | “Pois! Eu escrevi que ele ia ser veterinário (...) ia com a Maria para a cidade dela aprender e depois montavam um zoo (...) ganhavam muito dinheiro por isso depois até podiam construir uma escola. (...).” |
| Aluno C | “O menino de Zanzi vai escolher ser professor (...) parte com a Maria de volta ao seu país e aprende a ser professor na universidade. (...).” | “ (...) Boa! Eles montam a escola e o menino de Zanzi aprende a ser professor, foi o que eu disse na minha redação. (...) Assim, depois os outros meninos vão aprender outras profissões noutras universidades e constroem outras coisas... ajudam-se uns aos outros e a ilha vai crescer e ter universidades também! (...).” |
| Aluno G | “O menino podia ser lenhador (...) podia vender árvores de Natal e também vender madeira ou fazer casas. (...) não precisava de ir à escola” | “ (...) eu escolhi que ia ser lenhador, por isso podia ser ele a construir com madeira hospitais, escolas, o zoo e as outras coisas que os meninos aprendessem. (...) Assim ajudamo-nos uns aos outros!” |
| Aluno E | “ (...) Vai aprender sozinho ou com alguém (...) Podia ser pescador, porque está numa ilha já tinha comida para ele e para a família. (...).” | “Eu escolhi que ele ia ser pescador para dar comida a família e para ele (...) mas se ele fosse pescador podia ajudar os meninos que aprendem e a aldeia dava a comida e recebia em troca uma casa e uma árvore de natal (...).” |

QUESTÃO III – GÊNERO

A professora perguntou à turma “Porque é que as meninas não podem ser cientistas?”

| Pré-Escolar | Citação | |
|-----------------------------------|--|---|
| | Debate | |
| Criança E | “Não podem ser... isso é uma profissão de meninos, como eu... eu quero ser bombeiro e só os meninos é que podem ser bombeiros!” | |
| Criança A | “Eu acho que conseguia ser cientista! (...) só tinha que aprender como a minha mana na escola (...)” | |
| Criança E | “A minha mãe vai-me pôr aos treinos de futebol e eu tenho lá uma menina a jogar e ela joga bem. (...) a minha mãe tem lá cavalos lá no trabalho dela também. (...).” | |
| Criança A | “Vês (...) as meninas também podem ser, vocês também não sabem muitas coisas que as meninas sabem fazer e fazem melhor que vocês... só ir à escola e aprender com a professora.” | |
| Criança F | “ (...) Não há nenhum papel ou regra que diga que os meninos não podem ser bombeiros, e professores e cabeleireiro! Pois não professora? (...).” | |
| 1.º Ciclo do Ensino Básico | Citação | |
| | Redação Individual | Debate |
| Aluno G | “ (...) Se eles conseguem elas também é só ter alguma experiência e conseguem, eu tenho a certeza.” | “ (...) Eles conseguem e elas também só têm que aprender e ter alguma experiência, como a professora diz «ninguém nasce ensinado!»” |
| Aluno F | “As meninas não podem ser cientistas porque quando forem grandes estão a fazer uma experiência e sujam as unhas e é um desastre (...).” | “ (...) Têm que arranjar batas especiais para as meninas então, que vocês nunca gostam de se sujar... mas que conseguem, conseguem! (...) Como a (aluno H) diz é só terem experiência.” |
| Aluno D | “ (...) E a minha opinião é que todas as raparigas têm a liberdade serem o que querem.” | “Eu disse na minha redação e acho que é assim... as raparigas têm a liberdade de escolherem o que querem ser!” |

| | | |
|---------|---|---|
| Aluno E | “Sim, as meninas podem ser cientistas porque ser cientista é para todos e elas descobrem coisas que nós não descobrimos (...).” | “ (...) não é assim... Elas às vezes até sabem mais que nós (...) Elas têm uma cabeça diferente da nossa. (...).” |
|---------|---|---|

| Síntese das entrevistas | | |
|--|--|--|
| Bloco I – Perspetiva do docente acerca da Educação para a Cidadania | | |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | <p>4. Gostaria de ouvir a sua opinião sobre o que é para si Educar para a Cidadania.</p> <p>4.1. Na sua opinião, quais são as finalidades desta prática educativa?</p> | <p>“Para mim educar para a cidadania é basicamente o meu dia-a-dia, é a partir de determinados valores, fazer aquilo que muitos sonham através da educação que é mudar o mundo... mudar as mentalidades... ao educar para a cidadania, para além de ensinarmos os nossos pequenos a viver em sociedade, estamos a trabalhar para a igualdade e a própria felicidade deles, porque se eles são conscientes e cidadãos conscientes (...).”</p> |
| Educadora B | | <p>“Penso que a finalidade da Formação Pessoal e Social no Pré-Escolar passa muito pela família, pelos afetos e não tanto pela Educação para a Cidadania, democrática, etc. No entanto, existem alguns aspetos que conseguimos relacionar com a Educação para a Cidadania... como por exemplo... o promover do espírito crítico... o sentido de responsabilidade... entre outras coisas. Para além disto, penso que o respeito pelo outro e os valores são as finalidades de educar para a cidadania nestas idades.”</p> |
| Professora A | | <p>“Para mim educar para a cidadania é formar cidadãos que tenham conhecimento dos seus direitos, mas também dos seus deveres (...) preparando-os para viver em sociedade e cumprir e respeitar o que está legislado (...).”</p> |
| Professora B | | <p>“ (...) para mim educar para a cidadania é sobretudo educador para os valores (...) perceber que só funcionamos em grupo, seja ele pequeno, seja ele grande, seja ele a turma em que estão inseridos, a escola ou o grupo familiar ou o grande grupo da cidade ou do país onde vivem, se houverem determinadas regras que são de comum acordo, aceites, serão cidadãos que conseguem viver normalmente uns com os outros. (...).”</p> |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | <p>5. Quais os valores, princípios e atitudes que orientam a sua prática educativa neste domínio?</p> <p>5.1. Podia dar exemplos?</p> | <p>“ Os valores e princípios que orientam a minha prática neste domínio da Educação para a Cidadania são, maioritariamente, a igualdade e o respeito. Nascemos todos da mesma forma, todos deveríamos crescer da mesma forma ou pelo menos ter as mesmas oportunidades... a partir de jogos e histórias tento que os meus pequenitos percebam que se nos respeitarmos uns aos outros, vamos conseguir ter muitos amigos. Por outro lado, tenho muita atenção à igualdade porque temos que admitir que as crianças por serem puras e genuínas, chegam a ser cruéis umas para as outras. Portanto tento que eles entendam a importância da igualdade, ou seja, que eles entendam que todos têm ou devem ter os mesmos direitos e que não é por um ter mais brinquedos do que o outro que tem de ser discriminado ou rejeitado. (...) tento sempre também que eles não sejam sujeitos influenciáveis... influenciados pelo que o outro faz porque se ele faz mal, tem atitudes que não correspondem às que eles aprendem quer dizer que afinal não é assim tão mau fazê-lo... não... ou seja quero que eles não sejam influenciados e por isso é que... e agora dando exemplos... tento sempre que eles façam jogos ou trabalhos que os faça comparar que vantagens têm de fazer o bem e que vantagens têm em fazer o mal. (...) Costumo fazer um jogo, muito giro, com imagens de alguns bens essenciais e alguns bens que... digamos assim... são mais secundários.. bens tanto materiais como bens imateriais como por exemplo sentimentos e valores. Ao longo do jogo as crianças têm que fazer escolhas porque irão fazer uma viagem a um planeta virgem e terão</p> |

| | | |
|-----------------|---|---|
| | | que levar algumas daquelas coisas... ao início podem levar dez coisas por grupo, mas as coisas vão mudando e no final só podem transportar quatro coisas no foguetão. Para terminar cada grupo irá tentar fazer um relato e refletir sobre como seria a vida deles naquele novo planeta com os quatro bens escolhidos... naturalmente surge um debate entre as crianças e os grupos acerca dos valores e do que realmente é essencial na vida de cada um, ou seja, acaba por ser a busca dos valores principais e escolhidos por cada um... mais uma vez analisam os prós e contras de algumas situações problemáticas.” |
| Educadora B | | “Dou bastante importância à amizade... e confesso que não enfatizo muito a Educação para a Cidadania de forma democrática e das coisas mais... mais... mais maçadoras e complexas. Só mesmo a partir dos quatro / cinco anos é que tento englobar mais na minha prática situações de cidadania. Nós aqui costumamos ter uma mascote (...) Através do bicho, as crianças começam a perceber que gostar não é o suficiente mas sim que... quando gostamos temos que cuidar. Ou seja, gosto de dar importância ao cuidar, ao gostar e respeitar é muito aquilo que quero que as minhas crianças aprendam e deem valor (...).” |
| Professora A | | “Para mim os comportamentos e atitudes que orientam esta prática principalmente... é o respeito e a cordialidade para com o próximo. (...) é consciencializá-los para o que está errado e não vou fazer porque o outro fez ou se não gosto que me façam a mim eu também não faço se não gosto que me façam a mim, porque ao fazê-lo também estou a magoar a outra pessoa (...).” |
| Professora B | | “ (...) eu às vezes brinco, em tom de brincadeira séria... em que digo “se um ladrão é preso, não vai chegar à frente do juiz e dizer «ó senhor juiz eu roubo porque o meu vizinho também rouba!» e porque já sicrano e beltrano roubaram! E portanto... se isso fosse assim todos vamos ser perdoados porque eu sou desculpado porque vou fazer uma asneira igual à do outro. (...) Acima de tudo o que eu tento que eles percebam é a diferença entre o bem e o mal, ter a noção do que está certo e do que está errado, e perceberem que às vezes, escolher o caminho do bem é escolher um caminho mais complicado, mais sinuoso, mas que é o caminho que os conduz a uma vida saudável psicologicamente, emocionalmente (...) Quando eu quero trabalhar com estes valores uso muito uma metodologia que gosto muito que é o jogo cooperativo (...).” |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | 6. Quais as principais limitações com que se deparou ao longo da sua carreira na implementação destas práticas? | “Penso que uma das principais limitações são as influências de casa e do exterior, porque muitas das vezes remamos contra a maré no que diz respeito ao dar o exemplo à criança. Podemos achar que elas não entendem o mundo dos adultos, que acham que os adultos só querem conversar e são, como eles dizem, uma “seca”, mas eles percebem o que os pais, a família etc. fazem. Ou seja, podemos dizer que as crianças são muito bons detetives, no que diz respeito a, por exemplo “Olha, ele está a fazer aquilo que não se deve fazer!” chamam sempre à atenção quando reparam que alguma criança está a infringir as supostas regras. Com os adultos já é diferente porque são eles que dizem o que está correto e o que não está. Se a educadora diz que algo não está correto mas depois em casa eles se apercebem que os pais o fazem, acabam por achar que não tem assim tanto mal em fazê-lo e porque os pais são os pais. (...).” |
| Educadora B | | “A maior limitação penso que seja o futuro deles... o continuar o trabalho que fazemos com eles... penso que a Formação Pessoal e Social como a Educação para a Cidadania são processos contínuos. (...) falamos várias vezes, nos dias de hoje, de ética nalgumas profissões, porque |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>é que não se dá (...) importância à Formação Pessoal e Social da pessoa, pelo menos ao longo da escola ao longo do período em que vivem e estão com os pais. (...).”</p> |
| Professora A | | <p>“Para mim as principais limitações são os exemplos que vêm de casa, porque nós lutamos, lutamos pela consolidação de alguns valores e de algumas práticas saudáveis e eles não... não têm esses exemplos em casa (...) E depois também há miúdos muito influenciáveis também na escola têm os seus ídolos que não são os maiores exemplos. (...).”</p> |
| Professora B | | <p>“As minhas limitações acima de tudo são... ah... muito as influências negativas que eles trazem do exterior. As famílias, principalmente nesta zona, onde estou a trabalhar, noto muitas famílias destruídas, muita... muitos valores distorcidos, crianças que se eu digo “olha devias fazer assim, não fazer aos outros aquilo que não gostas que te façam assim” e uma criança que me diz “Ah! Mas o meu pai disse-me que ele me bater eu tenho que lhe bater também!” e... e... são incentivados a mentir porque um... por exemplo já me aconteceu enviar informação para casa sobre determinado comportamento de um aluno e o pai ou a mãe responderem-me que não foi esta a versão que o meu filho contou! Portanto, pondo em causa o próprio trabalho do professor (...).”</p> |
| Bloco II - Perspetiva do docente acerca dos Direitos da Criança | | |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | | <p>“Como já referi, os direitos fazem muito parte da Educação para a Cidadania. Tal como disse nas questões anteriores, as crianças devem ser conscientes e para serem conscientes importa terem noção e têm o próprio direito de conhecer os seus direitos! Mas quem diz direitos diz também deveres.”</p> |
| Educadora B | | <p>“Contrariamente ao que se vê, muitas das vezes, os Direitos da Criança não são só para ser festejados e falados no dia da criança. Tendo em conta, no nosso caso, que lidamos com crianças mais pequeninas temos que ter consciência que as crianças em dias de festa merecem festejar até porque nem pensam noutra coisa, ou seja... no dia mundial da criança... pedirmos às crianças para se sentarem e fazerem um trabalho sobre os direitos... não é o ideal não é?! (...) os Direitos da criança devem ser levados com tempo, devagar... e de uma forma mais lúdica também, e não “vamos ler a carta dos Direitos da Criança e fazer um desenho.” Não, as crianças devem refletir sobre eles, entender o porquê de eles terem surgido e entender mesmo o porquê de cada direito. (...).”</p> |
| Professora A | 1. Na sua opinião, quais são as finalidades do docente em abordar o tema dos Direitos da Criança na prática pedagógica? | <p>“Na minha prática pedagógica, a minha finalidade em abordar e explorar os direitos da criança, cinge-se muito à questão de os proteger. De eles primeiro saberem que têm direitos, e que alguém, porque eles são menores e são dependentes, têm que lhes proporcionar esses direitos. (...) Por outro lado, é uma boa forma de valorizarem a família, porque ao perceberem que têm alguns direitos e que quem é encarregue deles lhes proporciona esses direitos... Porque eles hoje em dia não valorizam certos direitos porque não têm conhecimento de outras situações. (...).”</p> |
| Professora B | | <p>“Os direitos da criança, eu costumo abordá-los primeiro de uma forma histórica, ou seja, inseri-los no movimento que houve como resultado da 2ª guerra mundial, para eles perceberem o que foi a segunda guerra mundial, porque é que surgiram os direitos da criança (...) Gosto muito de alertar os meus alunos para perceberem que os direitos da criança não foram retificados por os países do mundo e há muitos países onde as crianças não têm os mesmos direitos que eles têm aqui, por exemplo. Gosto que eles entendam que os direitos ah... e os deveres são como as duas faces de uma moeda, não há direitos, sem deveres. (...) Costumo usar, muito, durante as minhas práticas educativas, os jogos... os jogos... as simulações, para que eles perceberem e sentirem</p> |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | | o que é isto de ter direitos ou não ter direitos. Perceber que se tem direito à educação, o dever é corresponderem com dedicação. Se tenho direito à saúde e há proteção da saúde, tenho o dever de cuidar da minha própria saúde. (...).” |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | 2. Quais os valores, princípios e atitudes que orientam a sua prática educativa neste domínio? Podia dar exemplos? | “ (...) Em relação aos direitos da criança, dou muita importância ao direito a serem ouvidas. Mais uma vez, se elas souberem que têm o direito a falar e expressar-se livremente, mais facilmente irão viver felizes e acaba por combater um pouco a inibição de algumas criminalidades mais frequentes do que o que é revelado. Gosto muito que os meus meninos se sintam à vontade em falar e dizer o que quer que seja a mim, até porque muita gente não tem consciência mas as crianças também sofrem de depressões e muitas das vezes essas depressões são consequência de não serem ouvidas... de tentarem falar, mas sentem que não lhes vão dar a importância devida e por isso também ser agora a moda dos psicólogos para as crianças (...) fazem com que as crianças não se sintam ouvidas ou que o que dizem é sempre mentira ou nunca tem importância.” |
| Educadora B | | “ (...) tento sempre abordar todos os direitos (...) de uma forma diferente, cativante. Costumo ler histórias... tenho muito apego às histórias, acho que é uma forma de os cativar de eles se identificarem. Tento também que a família participe nesses trabalhos para que eles reflitam com os seus filhos acerca destas questões. (...)” |
| Professora A | | “ (...) Os principais valores que incuto neles através de jogos e experiências são o amor, o carinho, a proteção, a cooperação, a junção de uma turma numa só. (...)” |
| Professora B | | “ (...) Penso que voltamos um pouco, também, à Educação para a Cidadania, os valores do respeito, de saber viver em sociedade, entre outros tantos. Devo dizer que na minha atual turma, nem todos têm estes direitos consignados ou completos, porque se tem uma casa, mas não tem proteção, está-se por sua conta e risco e não é isso que defende a convenção dos direitos da criança. Assim, muitas das vezes crescem sozinhos com os seus próprios valores o que torna difícil o professor incutir valores a quem não os vive e não os consegue compreender (...)” |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | 3. Quais as principais limitações com que se deparou ao longo da sua carreira na implementação destas práticas? | “A minha maior dificuldade tal como referi anteriormente tem a ver com as influências do exterior, pelas razões que já expliquei.” |
| Educadora B | | “ (...) a maior dificuldade e limitação nesta profissão e para abordar esta temática, realmente, é não ser dada continuidade ao trabalho que fazemos com eles... as crianças chegam ao 1.º ciclo e levam como que uma injeção de disciplinas e trabalhos “sérios” (...) passam de se importar com a integridade da pessoa para se preocupar, muitas das vezes, só com a formação e aí já falamos até do direito à escolha (...)” |
| Professora A | | “Para mim as limitações têm a ver com as diferenças entre eles, uns terem muita coisa e outros terem pouca, às vezes falamos destes direitos, referimos algumas coisas que os podem magoar portanto acabo por me sentir limitada às vezes na sensibilização de algumas coisas porque temos noção da realidade de algumas coisas e não queremos ferir ninguém. (...)” |
| Professora B | | “As limitações... têm muito haver, de fato, com a heterogeneidade enorme e tendo como base a minha turma porque... quando agente fala do direito a ter uma casa e uma família... porque a grande maioria da turma é uma coisa que nem lhes passa pela cabeça que não possam ter, mas depois tenho até casos de crianças que não têm essa noção, casos de crianças que a mãe teve-os e largou-os, o pai desapareceu e muitas vezes vivem com a avó, com o avô que já estão doentes (...) Portanto para mim a grande limitação é em ter |

| | | |
|---|---|--|
| | | que falar destes assuntos a crianças que me começam a abrir os olhos e a pensar “espera lá! Isto é um direito porque é que o não sei quantos tem e eu não tenho?!” portanto eu pego muito nos casos extremos para que eles entendam que em alguns países há crianças que não têm nem direito a ter uma escola, que não têm médicos nem centros de saúde, não há família (...) tudo isto são realidades e que a vida de cada um é diferente e que o fato de nós sabermos que temos os direitos isso orienta-nos para nós sabermos onde queremos chegar e o que podemos fazer que não só por nós, como pelos outros (...).” |
| Bloco IV – Perspetiva do docente acerca da Filosofia para Crianças | | |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | <p>4. Possui conhecimentos que lhe permitam refletir acerca da Filosofia para Crianças?</p> <p>1.1 Se sim, com que finalidade é utilizada esta metodologia?</p> | “Sou sincera... pouco sei acerca da Filosofia para Crianças mas pelo que sei estimula bastante a expressão oral e o espírito crítico, portanto, penso que seja uma ótima forma de promover estas duas áreas... da Educação para a Cidadania e da Educação para os Direitos Humanos.” |
| Educadora B | | “ (...) Sou da opinião que se deve mudar frequentemente de metodologias e na Formação Pessoal da criança é importante averiguarmos o que faz mais sentido e o que tem mais impacto na aprendizagem das crianças.” |
| Professora A | | “Não tenho muito a dizer acerca desta metodologia... a finalidade principal através desta metodologia é criar neles o espírito crítico e que consigam ter opinião própria sobre as coisas (...).” |
| Professora B | | “ (...) A Filosofia para Crianças é uma matéria transversal, acontece naturalmente, todos os dias, no diálogo normal que temos com os nossos alunos... quando refletimos sobre uma notícia que eles trouxeram de casa ou uma notícia que eles ouviram na rádio ou na televisão, quando refletimos sobre o que é que sentimos (...) quando eles já têm a capacidade de se centrar e passar a sentir como indivíduo parte de uma família e de uma sociedade e entender porque é que às vezes em casa as coisas acontecem de uma forma ou de outra, porque é que o pai ou a mãe têm determinadas ações ou determinados comportamentos e tudo isso, dialogando, faz com que as crianças reflitam e no fundo estão a filosofar! É preciso é que tenham espaço para pensar e expressar-se livremente.” |
| Bloco V – Validação da entrevista | | |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | <p>4. Face às limitações que enumerou, como julga que poderiam ser resolvidos?</p> | “ (...) Penso que se todos os modelos educativos promovessem mais a Educação para a Cidadania e os Direitos da Criança... as mentalidades mudariam e então o trabalho dos pais já era diferente e já ajudava muito mais o trabalho das educadoras... tornavam-nos mais credíveis e não era posto em causa a nossa autoridade e aquilo que ensinamos às nossas crianças. (...).” |
| Educadora B | | “Penso que o contacto com os pais é bastante importante no combate aos maus exemplos. Não digo que sejam maus exemplos, mas que não façam tudo em frente aos filhos, devem e são o exemplo, o modelo e eles desde pequenos aprendem pela imitação. (...).” |
| Professora A | | “Relativamente às limitações, já fui enumerando algumas consigo ultrapassá-las arranjando algumas estratégias. No que diz respeito à família procuro realizar reuniões para, de alguma forma, fazer sessões de sensibilização para essas questões. Mas de qualquer das formas às vezes são coisas que não conseguimos ultrapassar, porque são coisas que estão tão enraizadas, já fazem parte da personalidade, da formação da pessoa que não consigo mudar isso. (...) mas muitas das vezes transcende-nos e... ou tentamos que eles aceitem ser acompanhados pelo psicólogo da escola em conjunto com o filho ou então temos que tentar trabalhar |

| | | |
|-----------------|---|---|
| | | algumas coisas com as crianças sem que os pais se apercebam.” |
| Professora B | | “ (...) penso que existem mais algumas limitações, relativamente pequenas, que estão ao meu alcance ou que estão ao alcance de eu... trabalhando com colegas com parceiros de trabalho... partilhando ideias, trocando experiências, fazendo até esforços em comum... eu consigo ultrapassar essas limitações, mas há outras limitações que já me ultrapassam. Essas limitações... são limitações que têm a ver com a sociedade em si, que têm a ver com as limitações das próprias famílias dos alunos, portanto são coisas que não tenho capacidade para transformar. (...) tento sobreviver a elas e contorná-las da melhor maneira e levar os alunos a pensar que aquilo que posso transformar, eu transformo, aquilo que eu posso melhorar eu meloro, aquilo que não consigo mudar de maneira nenhuma vou tentar compreender e viver com essa limitação, porque até isso temos que aprender... aprender a viver com as limitações que a sociedade nos impõe. (...).” |
| Docentes | Questões | Respostas |
| Educadora A | <p>5. Finalizando, solicito que avalie/reflita sobre a relevância dos aspetos abordados nesta entrevista e complemente com questões e interesses acerca da temática abordada.</p> <p>6. Solicito também que acrescente algum aspeto que considere importante sobre o assunto que não tenha sido referido anteriormente.</p> | “Penso que refleti e referi todos os aspetos que considero que têm mais impacto no meu dia-a-dia mais educadora... deve ter reparado pela forma em que respondi às perguntas que isto por acaso é algo que me aflige muito como educadora... é realmente uma questão em que somos descredibilizadas!” |
| Educadora B | | “Existem muitas outras limitações como a partilha de informações e práticas entre as colegas de trabalho... penso que também é muito importante... para que as crianças sintem que não são as únicas a agir de determinada forma e não porem em questão se realmente têm de agir daquela forma. (...).” |
| Professora A | | “Em relação à importância deste assunto e eu vou apelar à importância de toda a responsabilidade de ser professor e não só nestas áreas, penso que é não desistir... procurarmos fazer sempre mais e mais, mais e melhor, nunca estarmos satisfeitos com aquilo que fazemos, porque hoje as nossas limitações são estas, mas amanhã já são outras, amanhã já temos novos assuntos a tratar, novos problemas a resolver, novas temáticas a ensinar. Temos que, maioritariamente nesta profissão, procurar ser sempre o melhor que conseguirmos: a melhor professora, a melhor psicóloga, a melhor enfermeira, etc. porque a nossa profissão passa muito por isto. (...).” |
| Professora B | | “Há uma coisa que me esqueci de realçar... esqueci-me de realçar que nesta profissão é muito importante irmos à procura de energias. Energias para resolver os conflitos, as dificuldades, os medos, etc. e por isso é muito importante nos apoiarmos nos nossos colegas e partilhar momentos de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências, porque não? Crescemos todos e os colegas que hoje não quiserem partilhar amanhã vão aprender a querer porque se vão defrontar, mesmo que seja passado trinta e tal anos de carreira, irão confrontar-se com situações que não conseguem resolver e já dizia o outro «duas cabeças pensam melhor que uma!» (...).” |

Anexo 8 – Projeto Jardim de Infância

(O primeiro capítulo do projeto não consta no seguimento do anexo de modo a proteger a identidade das crianças e docentes envolvidos, assim como outras informações pouco relevantes ao relatório)

Capítulo II – Fundamentação

Segundo o Ministério da Educação (1998), a palavra “projeto” tem a sua raiz latina com o verbo *projectare*, tendo como significado o lançar para diante. No dicionário *Priberam* significa “o que planeamos fazer”, mas em todas as circunstâncias, projeto corresponde ao esboço de uma visão de futuro, que se pretende atingir. O Projeto é uma intenção de transformação do real, que tem em conta as condições reais, de modo a orientar as atividades, norteadas por uma intenção.

Os projetos educativos pretendem centrar-se na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre as diferentes áreas e domínios do saber. Tendem a desenvolver a aprendizagem das crianças e implicam a colaboração de educadores/crianças, ainda dos pais e restante comunidade educativa. Estas ideias são apresentadas pelo ME (1998) quando refere: “Visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (p. 99).

Segundo Katz & Chard (1997), um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, consiste na exploração de um tema, como “construir uma casa”. As crianças da educação pré-escolar podem levar duas, três semanas ou mais a desenvolver um projeto, por exemplo, sobre a casa. Os projetos envolvem habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas. Um projeto pode ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita.

1. Problemática e justificação

Segundo o Ministério da Educação (1998), torna-se fulcral no desenvolvimento de um projeto com as crianças, analisar de onde surgiu, isto é, de quem foi a iniciativa, quem participa e quais são os resultados esperados. Este realça ainda que é importante

haver uma reflexão que permita contribuir o alargamento dos interesses e saberes das crianças, fomentando a sua curiosidade. (p. 102)

Segundo Katz & Chard (1997), deve-se dar ênfase ao papel do educador no incentivo às crianças na interação com pessoas, objetos e com o meio ambiente, para que tenha um significado pessoal para elas e para o grupo em questão. Por outro lado na visão do ME (1998), quando o projeto for proposto pelo educador importa que seja articulado com os interesses da criança, pois projeto implica reflexão, construção, alargar os conhecimentos e um clima democrático de participação.

Para a organização e elaboração deste projeto, tivemos como base inicial o projeto da instituição e ainda, tivemos em conta a opinião da educadora. No que se refere a documentos, baseamo-nos no Regulamento Interno do colégio, no livro *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* do ministério da educação, no documento do ministério da educação – *Trabalho por Projeto na Educação de Infância*, no livro de Almeida – *Abordar o ambiente na Infância* e ainda nas *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* do ME. Por outro lado, as conversas informais com a educadora cooperante e a assistente operacional, levaram-nos a uma melhor construção deste suporte educativo.

De acordo com Ciari (1978) na escolha e justificação de um projeto existem sempre inúmeras questões por parte das crianças, no entanto não se pode dar resposta a todas mas sim enveredar pela que achamos mais pertinente e necessária para o grupo no nosso trabalho de educadores.

Tendo em conta a opinião deste autor, a escolha deste projeto surgiu a partir de contextos de sala e em conversa com a educadora cooperante do que achámos ser a questão de interesse maioritário para o grupo. A primeira situação que surgiu em contexto de sala, foi a visita de outra sala a incentivar as crianças da nossa sala a separarem tampas de embalagens e garrafas e colocá-las no que foi chamado o “tampinhas”. A segunda situação que nos despertou curiosidade foi o facto de algumas crianças, por vezes comerem na sala (refeição da manhã) e só terem como escolha de deposição dos resíduos, um lixo comum, ou seja, a sala não possuía ecopontos. Por outro lado, em conversa com a educadora cooperante, ficamos a saber que o projeto da instituição “Educar Para a Vida” visa dar, em grande parte, importância à temática preservação ambiental e desde logo contamos com o seu apoio para seguirmos com esse mesmo tema.

O título escolhido para o nosso projeto foi “Juntos Salvamos o Planeta!”. Inicialmente tínhamos pensado em intitular-lo como “Recicl’ARTE”, no entanto na primeira semana de intervenção é que tomamos conta do que realmente era pertinente para aquele grupo. Isto porque o tema “Recicl’ARTE” se centrava demasiado na reciclagem e o grupo de crianças demonstrou interesse em várias áreas do meio ambiente, mais precisamente elementos da natureza. Assim sendo, decidimos abordar a educação ambiental de uma forma mais ampla tendo em conta os interesses das crianças. Por outro lado este tema permite-nos e dá-nos margem para trabalharmos as diferentes áreas de conteúdos e domínios referidas nas OCEPE.

2. Finalidades das estagiárias

Como auxílio à definição de objetivos para o projeto, baseamos-nos no livro de Almeida (2002), que explora temas ambientais passíveis de serem trabalhados na infância, disponibilizado pela docente supervisora. É então, essencial a consciencialização para as questões ambientais, designadamente: -a) sensibilizar para as questões do ambiente e da utilização e gestão dos recursos; b) adquirir conhecimentos – através de um processo condutor ao domínio de conceitos tendo em vista a compreensão dos sistemas globais, dos seus problemas e da responsabilidade da humanidade no surgimento desses mesmos problemas; c) promover a mudança de atitudes: com a promoção da aquisição de valores sociais e de interesse pelo ambiente que motivem para a participação ativa na proteção e melhoria do ambiente, pressupondo uma gestão e utilização racional dos recursos; d) desenvolver competências de resolução de problemas ambientais e de gestão e utilização racional de recursos; e) ser capaz de avaliar situações – reforçando a avaliação das medidas tomadas e de programas educativos em matéria de ambiente; e f) promover a participação e intervenção - desenvolvimento do sentido de responsabilidade perante o ambiente a fim de que sejam tomadas medidas para a resolução dos problemas.

De uma forma mais pormenorizada pretendemos abordar com mais profundidade três grandes temáticas: a separação, a reutilização e a reciclagem. No domínio da separação pretendemos construir e utilizar ecopontos, construídos pelas próprias crianças dentro da sala. De forma a fomentar hábito de separação de resíduos e distinção dos principais materiais de que são feitas as embalagens, é nossa intenção promover uma separação semanal na sala com ida posterior aos ecopontos existentes junto da instituição.

Sendo este um dos pontos de partida para a construção de conceitos relativos à vertente da Separação. Após essa mesma construção, irá ser feito um jogo para cada ecoponto, que consiste em treinar a separação de resíduos, aprenderem em que ecoponto se deve colocar o quê. Neste âmbito contaremos com o apoio dos pais para darem a sua contribuição, trazendo resíduos domésticos a fim das crianças, na sala, os depositarem no respetivos ecopontos. Por fim, a separação diária do material reciclável do lixo doméstico e a visita semanal ao ecoponto, irá permitir à criança compreender como este processo é feito fora da sala e assim dar continuidade à ação desenvolvida ao longo do projeto.

No que diz respeito à reutilização, temos como objetivo que a criança consiga entender, primeiramente (antes de depositar os resíduos nos ecopontos), estes poderão ser úteis, ou seja, poderemos voltar a utilizá-los. Pretendemos assim, em todas as atividades que irão ser concretizadas, fazer a reutilização de materiais, visando uma sala ecológica e, conseqüentemente, económica e compreender a importância destas práticas, pois permite poupar recursos materiais, tais como árvores, água, etc.

Para que as crianças tenham experiências de reciclagem, é demonstrar às crianças que quando a reutilização não é possível ou desejada, o material reciclável pode ter outro fim, daí a importância de separá-lo. Assim, e também com o objetivo de realizar um livro interativo, que permita aos pais, receber informação do que é feito diariamente, as crianças terão, por exemplo, a oportunidade de participar e observar o processo de reciclagem do papel, uma vez que não será fácil realizar atividades alusivas à reciclagem de outros materiais. Por outro lado, poderão ser tomadas estratégias que possibilitem outras situações de reciclagem como: visionamento de vídeos informativos, exploração de imagens de novos produtos obtidos através de materiais reciclados, entre outras.

Com este projeto tentaremos abranger as três áreas de conteúdo indicadas pelas Orientações Curriculares: Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

No que se refere à Área de Formação Pessoal e Social, esta encontra-se, indiretamente, sempre presente em todas as atividades, pois como o projeto da instituição é “Educar Para a Vida” esse é também um dos nossos objetivos. Por outro lado, temos de ter sempre presente a necessidade de as crianças desenvolverem o respeito pelos outros e também a sua autonomia e independência.

Na Área de Expressão Comunicação, e por esta encontrar-se dividida em vários domínios, como tal, tentaremos abordá-los a todos nas diversas atividades que realizaremos com as crianças. O domínio da expressão plástica será várias vezes trabalhado, pois “durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações”, isto é, a realização de atividades de expressão plástica devem ser diversificadas e ainda contar com o trabalho a pares e em grupo (Ministério da Educação, 1997, p. 62). Não deixando para trás os outros domínios, tais como: a linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática, a expressão motora, a expressão dramática e a expressão musical. Segundo o Ministério da Educação (1997) a expressão motora tem como dever proporcionar à criança experiências que permitam o desenvolvimento da motricidade global e fina. A expressão dramática por si, pretende proporcionar experiência que permitam à criança descobrir-se a si próprio e aos outros (jogo simbólico, fantoches, jogo dramático). A expressão musical tem como objetivo principal que a criança produza e explore espontaneamente, aprendendo a identificar e produzir características dos sons (escutando, cantando, dançando e tocando). No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita o principal pilar é que o educador consiga criar um ambiente de comunicação representando sempre um modelo para a aprendizagem da linguagem por parte da criança. Por último a matemática deve ser trabalhada com situações do quotidiano da criança, muitas das vezes sem que elas tenham essa noção, apoiando o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Por fim, no que se refere, à Área do Conhecimento do Mundo iremos tentar englobar o contacto com o exterior, através da ida aos ecopontos da cidade, de modo a que as crianças observem situações do real, tal como é sugerido nas OCEPE, na área de Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1998).

No quadro 6, apresentam-se o que pretendemos ao longo deste projeto desenvolver com as crianças nas várias áreas de conteúdo, tendo sempre em vista a ligação das mesmas à educação ambiental.

Quadro 6 – metas de aprendizagem

| Áreas de Conteúdo | Domínios | Objetivos Gerais |
|--|--------------------------|--|
| Área de Formação Pessoal e Social | - Identidade/Autoestima; | - Identificar características individuais; |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>- Independência/Autonomia;</p> <p>- Cooperação;</p> <p>- Convivência Democrática/ Cidadania.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Expressar as suas necessidades. - Encarregar-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma; - Demonstrar curiosidade pelo mundo que a rodeia. - Partilhar materiais com os colegas; - Dar oportunidade aos outros de intervirem; - Participar na planificação das atividades; - Contribuir para o bom funcionamento das atividades. - Aceitar a resolução de conflitos através da comunicação; - Questionar e argumentar, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas; - Manifestar respeito. |
| <p>Linguagem e Abordagem à Escrita</p> | <p>- Reconhecimento e Escrita de Palavras;</p> <p>- Conhecimento das Convenções Gráficas;</p> <p>- Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Escrever o seu nome; - Reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano. - Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação; - Identificar os elementos de um livro; - Conhecer o sentido direcional da escrita; - Distinguir letras de números; |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Predizer acontecimentos de uma narrativa; - Utilizar o desenho ou garatujas para fins específicos. - Fazer perguntas e dar respostas; - Relatar e recriar experiências e papéis; - Descrever acontecimentos e narrar histórias com a sequência apropriada. |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> - Números e Operações; - Geometria e Medida; - Organização e Tratamento de Dados. | <ul style="list-style-type: none"> - Classificar objetos; - Contar objetos; - Utilizar a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois números; - Expressar as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos. - Compreender e identificar figuras geométricas. - Interpretar dados em tabelas e/ou pictogramas simples. |
| Expressão Plástica | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Compreensão; - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes; | <ul style="list-style-type: none"> - Representar vivências através de meios de expressão. - Produzir composições plásticas. |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da Criatividade. | <ul style="list-style-type: none"> - Imitar juízos sobre as suas produções. |
| Expressão Dramática | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Compreensão; - Desenvolvimento da Criatividade. | <ul style="list-style-type: none"> - Interagir em atividades de faz-de-conta; - Inventar e experimentar personagens – representar. |
| Expressão Musical | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Compreensão; - Desenvolvimento da Criatividade. | <ul style="list-style-type: none"> - Cantar canções utilizando a memória; - Utilizar a percussão corporal e instrumentos musicais. - Explorar potencialidades e da música e realizar ações motoras diferenciadas. |
| Expressão Motora | <ul style="list-style-type: none"> - Deslocamentos e Equilíbrios; - Jogos. | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar percursos que integre várias destrezas. - Praticar jogos infantis. |
| Conhecimento do Mundo | <ul style="list-style-type: none"> - Localização do Espaço e no Tempo; - Conhecimento do Ambiente Natural e Social; - Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social. | <ul style="list-style-type: none"> - Localizar elementos dos seus espaços de vivência e movimento; - Identificar algumas diferenças e semelhanças entre meios diversos. - Identificar elementos do ambiente natural; - Estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais; - Classificar materiais em grupos; - Identificar a origem de um dado material. - Descrever a importância da separação de resíduos sólidos domésticos, identificando os |

| | | |
|--|--|---|
| | | materiais a colocar em cada um dos ecopontos; - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. |
|--|--|---|

3. Enquadramento teórico

A educação ambiental

Segundo o Instituto Nacional do Ambiente (INAMB) e a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), (2002) a educação ambiental deve ser um processo contínuo, isto é, a criança deve levar consigo os conhecimentos, competências e motivações desenvolvidas ao longo do percurso escolar. Desta forma o indivíduo, após concluir os seus estudos, deve encontrar-se apto para agir e contribuir para a resolução de problemas, tais como: preservar e melhorar a qualidade ambiental.

A educação ambiental é uma educação responsável pelas gerações futuras, que visa preparar o ser humano a respeitar as necessidades e obrigações do meio ambiente, preservando a natureza e contribuindo para o uso sustentável dos seus recursos. Para isso é preciso que existam metas educativas, que incentivem o ser humano a praticar boas ações de modo a certificar que as mesmas contribuam para a continuidade da espécie. Para que isto aconteça, é preciso que haja uma mudança, tanto a nível individual como a nível social. (Almeida, 2002)

Em maio de 1988, a resolução do Conselho de Ministros da Educação do Conselho da Europa sugeriu alguns princípios-chave que devem mobilizar a educação ambiental:

- O ambiente deve ser encarado como uma herança comum da Humanidade;
- O dever partilhado de manter, proteger e melhorar a qualidade do ambiente, como um contributo para a proteção de saúde humana e salvaguarda do equilíbrio ecológico;
- A necessidade de uma prudente e racional utilização dos recursos;

- A forma como cada indivíduo através do seu comportamento, e em especial como consumidor, contribui para a proteção do ambiente

(in http://www.ideiasambientais.com.pt/educacao_ambiental.html, Cunha 2005)

A Educação Ambiental (EA) surge no séc. XX devido a atitudes negativas do ser humano que afetaram o meio ambiente, sendo elas graves, principalmente nas potências industriais do ocidente.

Existem questões como a poluição, a destruição de vários recursos naturais e o seu efeito desses acontecimentos sobre populações, que ignoravam a maldade do desenvolvimento económico e do progresso. Desde a Revolução industrial que existe destruição da natureza e para tentar combater essa destruição, a EA vem ao encontro desta, tentando alertar o ser humano para que este consiga equilibrar a sua ação de modo a não prejudicar as próximas gerações.

A EA tem várias propostas, sendo elas: praticar uma perspectiva “naturalista” e “conservacionista” e conseguir estimular o Homem para que este se desenvolva de uma forma equilibrada usando os recursos de forma sustentável.

A decisão do conceito sustentabilidade, teve início em 1972, aquando da Conferência de Estocolmo, com a Declaração do Ambiente. Este é um documento que visa uma responsabilização junto da sociedade (alunos, adultos, escolas, empresas) de forma a que estes mudem os seus comportamentos de forma a melhorar o ambiente.

Após três anos, outra Conferência surgiu, à qual veio confirmar um conjunto de propostas e ideias, ao nível de valores éticos, económicos e estéticos para prevenir e resolver problemas ambientais.

A política dos 3 R's

A política dos 3 R's consta de um conjunto de ações adotadas em 1992 durante a Conferência da Terra, no Rio de Janeiro, sendo o 5.º programa Europeu para o Ambiente. Esta política foi criada com o intuito de ajudar o nosso planeta a “sobreviver” e consiste em 3 atitudes, sendo elas: Reduzir, Reciclar e Reutilizar.

Para reduzir, é preciso diminuir o consumo, isto é, devemos tentar evitar consumos desnecessários tanto a nível de objetos como também ao gasto de água e energia elétrica. Ao nível de objetos devemos, por exemplo: comprar o necessário, utilizar várias vezes o mesmo saco na ida ao supermercado, separar materiais para reciclar etc.

A nível de gastos de água também estes poderão ser mais economizados, não deixando a torneira muito tempo aberta quando se vai lavar os dentes, a máquina de lavar só deve ser usada quando cheia, etc.

Para reciclar, isto é, transformar um objeto noutra de modo a ser utilizado de novo, é preciso que todo o ser humano recicle, separando os resíduos e colocando-os nos ecopontos corretos. Após a colocação nos ecopontos, serão as pessoas especializadas a fazerem a reciclagem.

Para reutilizar, isto é, utilizar um produto mais do que uma vez para isso é preciso que o ser humano contribua, por exemplo, usar folhas impressas sem finalidade como folhas de rascunho, fazer compostagem e usar vários materiais (cartão, embalagens ...) para trabalhos manuais.

A ética ambiental

A ética ambiental consiste em teoria e prática sobre preocupação apropriada com valores e deveres em relação ao mundo natural. Segundo explicações clássicas, a ética diz respeito a pessoas relacionando-se com pessoas em justiça e amor. A ética ambiental parte de preocupações humanas com uma qualidade ambiental, e alguns pensam que isto molda a ética como um todo. Outros sustentam que, além das preocupações inter-humanas, os valores estão em jogo quando os humanos se relacionam com animais, plantas, espécies e ecossistemas. Segundo essa visão, os humanos devem julgar a natureza as vezes consideráveis moralmente nela mesma, e isto orienta a ética para novas direções.

(in *The Blackwell Companion to Philosophy*, 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2003)

Quando falamos em educação ambiental devemos obrigatoriamente falar em ética ambiental. Segundo Almeida (2002) no seu livro *Abordar o ambiente na Infância* existem diferentes perspectivas face ao ambiente, sendo que cada vez mais os problemas ecológicos são vistos como problemas ético-morais.

Fazendo referência a Miller (1998) existem várias perguntas que nos podemos colocar na hora de definirmos o papel da ética ambiental, podendo assim definir o ambiente como componente ética: “Sendo a nossa espécie poderosa, que papel devemos assumir na Terra?”; “Que obrigações temos para com a nossa própria espécie?”; “E para com as outras espécies?”; “E para com as futuras gerações?” e ainda “Qual a gravidade dos problemas ambientais que enfrentamos?”. Se vemos estas questões como sendo questões pertinentes, desde logo entendemos que o ambiente deve fazer parte da ética

universal, tendo como objetivo que o indivíduo tenha preocupação com o planeta onde vive.

Como acima referimos, subsistem várias perspectivas ambientalistas que refletem concepções de natureza ética: a perspectiva atomista que se pode subdividir em antropocêntrica e biocêntrica (que diz respeito aos indivíduos e às espécies) e ainda a holística que diz respeito à perspectiva ecocêntrica, centrada nos ecossistemas e na esfera. No entanto o maior confronto de ideias está na diferença e divisão do antropocentrismo e no ecocentrismo, após refletirmos um bocado vamos entender que devemos agir em concordância com as duas veias.

Na teoria antropocentrista, unicamente o ser humano é sujeito moral, somente o indivíduo é capaz de executar atos morais e ter direitos. Nisto, a ação moral para com a natureza é vista como interesse do próprio ser humano, tendo como pressuposto a liberdade de vontade, isto é, a sua vontade não pode ser comparada a uma suposta vontade da natureza, pois é o próprio que tem capacidade de reconhecer valores morais e adequá-los à sua própria atitude. No entanto não se deve falar em liberdade de vontade mas sim em vontade da natureza, apesar de esta teoria apoiar que a natureza não é dotada de razão. É assim, atribuído um valor instrumental à natureza, pois o ser humano é livre para impor a sua vontade que encontrará limites nas liberdades de outras pessoas.

Já na conspeção ecocentrista a natureza tem um *valor próprio* e procura ultrapassar as barreiras da visão antropocêntrica, emergindo outra ética, a ética da natureza:

a ética da natureza confere ao ser humano responsabilidades em relação ao meio ambiente e dentro de uma concepção dialética da relação homem-natureza, a questão da oposição entre a necessidade de restabelecer equilíbrios naturais e salvaguardar interesses humanos mostra-se resolvida porquanto equilíbrios naturais são interesses humanos. O ser humano está ligado à natureza num equilíbrio simbiótico.

(in *A natureza à margem da lei: a ecologia à prova do direito*. 1995)

Em suma, é então atribuída relevância moral à natureza, apta de fundamentar uma ação moral a seu favor. Sendo que o equilíbrio natural é um dos interesses do ser humano, a ação ética considera a natureza como sendo um dos valores do indivíduo. Portanto o ambiente é considerado uma universalidade de virtudes naturais e culturais que representam adjetivações da relação natureza/cultura e como elemento representa um

combinado de recursos naturais, renováveis e não renováveis que se pode sustentar no agir do ser humano perante esta relação.

Por fim, devemos assim considerar a ética ambiental como sendo a ação antropológica e não antropocêntrica, pois deve-se fundamentar na relação natureza – homem e não na visão do homem como sujeito arbitrário das condições naturais, isto é, deve haver uma articulação das duas teorias para que a ética ambiental surja como bem universal.

Capítulo III – Planificação do projeto

De acordo com o Ministério da Educação (1998) um projeto pode definir-se em várias fases: - 1ª definição do problema;

- 2ª Planificação e lançamento do trabalho;

- 3ª Execução;

- 4ª Avaliação / divulgação.

Na primeira fase – definição do problema – as crianças formulam questões acerca de um objeto, uma situação ou alguma outra vivência, isto é, um indutor que conduzirá a uma situação problema. As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto proposto que pode ser originado pelo próprio educador ou mesmo pelas crianças. O educador é determinante e deve antever, prever o que se vai passar na sala, de acordo com as características do grupo de crianças, para que o assunto seja pertinente e traga aprendizagens. Para isso pode ser elaborada uma teia em conjunto com as crianças que permite então fazer uma antevisão daquilo que irá ser abordado.

A segunda fase do projeto – planificação e lançamento do trabalho – nesta torna-se importante organizar o pensamento que dará a resolução à situação-problema imposta na primeira fase do projeto “o que se vai fazer?”, “por onde se começa?”, “como se vai fazer?”, são linhas decisivas para o êxito do processo. É ainda fundamental organizarem-se os dias; a semana, antecipar-se acontecimentos, inventar-se recursos, entre outros.

Execução, é a terceira fase de um projeto, aí as crianças devem partir para o processo de pesquisa, tendo experiências diretas com o objetivo de solucionarem o problema. São concretizadas atividades para ajudar a obter resposta a todas as

problemáticas impostas com a apresentação do indutor. Ao longo do processo devem ser registados os resultados, selecionada a informação para as crianças fazerem o ponto da situação e assim efetuarem as aprendizagens.

A última fase do projeto é a avaliação/divulgação, como tal, o grupo irá elaborar uma síntese da informação que adquiriu até à data para a apresentar aos outros – pais, instituição ou outras salas, de modo a socializar os seus conhecimentos. Para tal, irão aprender a adequar a informação ao público-alvo. Compara-se então o que aprenderam com as questões que formularam inicialmente, e analisam os contributos de cada um, a qualidade das tarefas e a entejuda que se constatou.

Em suma, todas estas fases não são limitadas no que diz respeito ao tempo que são desenvolvidas, mas sim entrecruzam-se, reelaboram-se e vão-se complementando umas às outras sistematicamente, fomentando o conhecimento e a descoberta.

Para uma maior compreensão das atividades e de todo o trabalho a ser realizado durante este mesmo projeto, apresentamos uma calendarização “tipo” de modo a orientarmo-nos e a podermos cumprir os nossos objetivos/metapas, é importante referir que para a elaboração do mesmo quadro/tabela, consultamos a calendarização da educadora de forma a conseguirmos articular da melhor forma os dois projetos.

Quadro 7 – calendarização do projeto

| Calendarização | Atividades | Observações |
|-----------------------|---|--|
| 1ª Semana | Contextualização da reciclagem – conceções das crianças (partir do palpável). | Ensinar a reciclar – o porquê de reciclar. |
| 2ª Semana | De forma a inculir o hábito de reciclagem a longo prazo serão elaborados ecopontos para a sala de atividades. | Relacionar com os ecopontos “reais” da cidade, ida aos ecopontos mais próximos da instituição. |
| 3ª Semana | Depois de se terem construídos instrumentos palpáveis para as crianças e estas poderem realmente ligar ao real serão introduzidas questões ambientais variadas. | Construção de jogos ambientais; Relação aproximada com a natureza – ida ao parque mais próximo da instituição. |
| 4ª Semana | De acordo com os temas selecionados pelas | De modo a assegurar uma maior relação da planificação com o tema |

| | | |
|------------------|--|--|
| | crianças (após planificação feita com as mesmas) serão abordadas várias temáticas ambientais | do projeto, será lida uma história com os vários temas possíveis a abordar para melhor encaminhar as crianças aos objetivos do grupo e do projeto. |
| 5ª Semana | Segundo as escolhas da educadora serão elaboradas atividades natalícias segundo o que consta na calendarização da mesma. | É fulcral relacionar-se na mesma a época natalícia por exemplo ao consumismo ou outros aspetos que estejam relacionados com a preservação do ambiente. |
| 6ª Semana | Segundo as escolhas da educadora serão elaboradas atividades natalícias segundo o que consta na calendarização da mesma. | É fulcral relacionar-se na mesma a época natalícia por exemplo ao consumismo ou outros aspetos que estejam relacionados com a preservação do ambiente. |
| 7ª Semana | Retoma das atividades mais relacionadas com o projeto – início da última fase de um projeto avaliação/divulgação | Serão elaboradas atividades de avaliação do projeto com as crianças e iniciada a elaboração de um teatro acerca do que foi feito até então de maneira a divulgar esse mesmo trabalho à restante instituição. |
| 8ª Semana | Término das atividades do projeto e última fase de um projeto – divulgação do mesmo. | Será feito e apresentado um teatro de forma a divulgar o projeto à restante instituição, pais/encarregados de educação. |

De modo a organizar um projeto e auxiliar no momento de planificar, baseamos-nos no autor Hernández (2000) que sugere um esquema que orienta o trabalho do educador na realização de um projeto. Apresentamos abaixo um quadro que faz referência aos vários aspetos e critérios citados pelo mesmo.

Quadro 8 – estrutura de apoio à planificação

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>O que as crianças devem aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância dos 3 R's: reduzir, reutilizar e reciclar; - Preservar o ambiente; <ul style="list-style-type: none"> - Criar hábitos de separação de resíduos. | <p>Estratégias que podem ser desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e reflexões diárias; - Histórias; - Canções; - Jogos; - Separação de resíduos; - Reutilização de materiais; - Exploração do meio ambiente; - Criar ecopontos para a sala de atividades; - Conhecer ecopontos reais, ida semanal aos ecopontos mais próximos da instituição; | <p>Como começar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensinar o porquê dos 3 R's; - Partir das concepções das crianças; - Partir do que é palpável, com a construção dos ecopontos; | <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histórias; - Panfletos informativos; - Materiais do cotidiano das crianças; - Material de desperdício; <ul style="list-style-type: none"> - Imagens do real; - Material didático; - Fantocheiro; - Ecopontos; - A própria natureza. |
| <p>Conexões com outras matérias e saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matemática: sequências; gráficos; classificação e seriação. - Expressão plástica: motricidade fina; motricidade larga e diferentes técnicas. - Expressão dramática: teatro; dinâmicas de representação. - Expressão musical: canções; sons do ambiente natural. | <p>Tema:</p> <p>- <i>Juntos Salvamos o Planeta</i></p> <p>Ideia-chave: sensibilização e preservação do ambiente – a sala ecológica</p> | <p>Apresentação final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro interativo (que faz a ponte entre o colégio e os pais/encarregados de educação; - Teatro final de divulgação do projeto. | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem oral e abordagem à escrita: histórias; comunicação; elementos textuais e conversas diárias. - Formação pessoal e social: diálogo; reflexão; cidadania; cooperação. | | | |
| <p>Atividades para todo o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceções prévias; - Reflexões diárias; - Resolução por consenso maioritário; - Leitura de histórias; - Produções plásticas; <ul style="list-style-type: none"> - Teatro; - Canções; - Realização de receitas; | <p>Atividades em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produções plásticas; - Realização de receitas; - Jogos; | <p>Atividades individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades direcionadas; - Questionamento individual acerca do tema; - Produções plásticas. | <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de consolidação de conhecimentos; - Grelhas de observação de atitudes, comportamento e desempenho; - Reflexões/avaliações; - Reflexões diárias; - Produções; - Conteúdo do comentário pessoal. |

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. (2002). *Abordar o ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta

BOTZLER, R. G. e ARMSTRONG, S. J. (eds.), (1998). *Environmental Ethics: Divergence and Convergence* (2a ed.), New York: McGraw Hill.

DEB-ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

DEB-ME (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

Direção do CSIS (2001) Regulamento do Pré-Escolar, Centro Social e Interparroquial de Santarém.

Educação Ambiental, Retriever. 17 de Janeiro from http://www.ideiasambientais.com.pt/educacao_ambiental.html

OST, François. *A natureza à margem da lei: a ecologia à prova do direito*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995