



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carina Alexandra Neto Furtado

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Professora Doutora Angelina Sanches

Bragança
2016

*Aos meus pais, Maria Goretti e António Manuel,
Por me terem educado à luz da grandeza dos seus corações.*

*Aos meus irmãos, por terem me ensinado o
verdadeiro significado do amor e da partilha.*

Agradecimentos

Aos meus pais, Maria Goretti Furtado e António Manuel Furtado, obrigada pelo amor e apoio incondicional nesta jornada. A vossa educação foi a chave do meu sucesso.

Aos meus irmãos Hermano, Cláudia, Osvaldo, Telma, Neuza, Goretinha e Frederico, que me fazem lembrar, todos os dias, que o amor e os laços de sangue são a maior riqueza que alguma vez tive. Obrigada pela paciência.

À minha sobrinha Maria do Mar, pelos momentos em que a sua alegria me contagiou.

Ao António, por todo o seu amor, palavras de afeto, dedicação, paciência e por sempre estar do meu lado.

À minha orientadora, Professora Doutora Angelina Sanches, que tanto me ajudou na realização deste projeto, por ter acreditado em mim no decorrer deste trabalho, incentivando-me a dar o meu melhor. Obrigada por tudo o que me ensinou, pelas palavras de incentivo e constante partilha de saberes.

À Professora Doutora Maria do Céu, pelo acompanhamento e orientação demonstrados ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

À Professora Cristina Martins, pela atenção, disponibilidade, simpatia e acompanhamento dispensados ao longo deste percurso.

Aos meus amigos família, pela amizade genuína. Obrigada pela partilha de desejos, sonhos e vivências. Sabe bem termos um recanto autêntico de cumplicidade, respeito e admiração.

A todas as crianças com quem trabalhei e contactei ao longo dos estágios, as quais levo carinhosamente nas minhas memórias.

A todos os meus colegas de curso, de Licenciatura e Mestrado, por termos repartido momentos de engrandecimento pessoal e académico que ficam para a vida.

Resumo

A relevância que se atribui à educação básica na formação das crianças e a importância da mesma para a sua inserção social, desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania, constituem importantes pontos de apoio para o questionamento e reflexão da prática educativa que no presente relatório descrevemos e analisamos. Esta prática decorre em contexto pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico e enquadra-se no âmbito das atividades de Prática de Ensino Supervisionada, I e II, do curso de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Reconhecendo o papel fundamental que estes níveis educativos podem assumir na vivência e interiorização de valores entendemos aprofundar conhecimentos sobre esta dimensão e tomá-la em consideração ao nível da ação educativa e investigativa que promovemos, com os dois grupos de crianças, um de último ano de frequência pré-escolar e outro do 3.º ano do ensino básico.

Nesta linha, procurámos ao nível do enquadramento teórico encontrar informação que nos permitisse compreender melhor os modos de enquadrar, orientar e concretizar a ação educativa e como entender os valores e favorecer a aprendizagem dos mesmos.

Tendo enveredado por uma perspetiva construtiva e reflexiva da ação educativa, recorreremos a uma metodologia qualitativa de recolha de dados. Estes incidiram sobre quatro experiências de ensino-aprendizagem, integrando duas de cada contexto.

Os dados permitem perceber a importância de promover aprendizagens que favoreçam a formação pessoal e social das crianças, baseada na interiorização de valores e na aquisição de um espírito crítico, o que pressupõe uma abordagem globalizante e integrada das diferentes áreas e domínios de conteúdo.

Palavras-chave: Prática Educativa; Educação Básica; Valores e Cidadania

Abstract

The importance that is attributed to basic education in the education of children and the importance of it to their social integration, development and citizenship are important footholds for questioning and reflection of educational practice that in this report we describe and analyze. This practice takes place in pre-school context and 1st cycle of basic education and falls under the Teaching Practice Supervised activities, I and II, the Master's course of Preschool Education and the 1st Education Cycle Basic.

Recognizing the essential role these educational levels can take the experience and internalization of values understand deepen knowledge of this dimension and take it into account at the level of educational and investigative action to promote, with the two groups of children, one of last year pre-school attendance and another of the 3rd year of primary school.

In this line, we looked at the framework level to find information that would allow us to better understand the ways to frame, guide and implement educational activities and how to understand the values and promote the learning of them.

We embarked on a constructive and reflective perspective of educational action and resorted to a qualitative methodology of data collection. These focused on four teaching-learning experiences, integrating two of each context.

The data allow to realize the importance of promoting learning that promote personal and social development of children, based on the internalization of values and the acquisition of a critical spirit, which requires a holistic and integrated approach to different areas and fields of content.

Keywords: Educational Practice; Basic education; Values and Citizenship

Siglas

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME/DEB- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Siglas	VI
Índice de quadros	IX
Introdução	11
Capítulo I - Enquadramento Teórico	13
1.1.A ação educativa do educador/professor: que desafios	13
1.2. Construindo valores de cidadania	16
1.3.A formação da criança como cidadão	21
1.3.1. Papel da Escola	22
1.3.2. Papel da família	27
Capítulo II - Quadro metodológico do estudo e caracterização dos contextos	29
2.1. Contextualização e justificação do estudo	29
2.2. Objetivos do estudo	30
2.3. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados	31
2.4. Caracterização dos contextos educativos	33
2.4.1. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
2.4.1.1. Estrutura organizacional e física da instituição	33
2.4.1.2. Projeto educativo	34
2.4.1.3. Organização da sala	35
2.4.1.4. Caracterização do grupo/turma	35
2.4.2. Contexto pré-Escolar	36
2.4.2.1. Estrutura física e organizacional da instituição	36
2.4.2.2. Projeto Educativo	36
2.4.2.3. Caracterização do grupo	37
2.4.2.4. Rotina diária do grupo	37
2.4.2.5. Organização da sala	38
Capítulo III- Apresentação e análise interpretativa da prática educativa	41
3.1. Prática educativa em contexto de 1.º ciclo do ensino básico	41
3.1.1. Experiência de aprendizagem: Pensar num mundo melhor	41

3.1.2. Experiência de aprendizagem: Cada dia um desafio	48
3.2. Prática educativa em contexto de educação pré-escolar	53
3.2.1. Experiência de aprendizagem: Partilhando responsabilidades	53
3.2.2. Experiência de aprendizagem: Descobrimo outras culturas	57
Considerações Finais	65
Referências bibliográficas	69

Índice de quadros

Quadro 1- Estádios do desenvolvimento moral segundo Kohlberg (adaptado de Lourenço, 2002, p. 76).

20

Introdução

O presente Relatório de Estágio enquadra-se nas atividades de Prática de Ensino Supervisionada e visa ilustrar a ação educativa e investigativa que desenvolvemos, ao longo da mesma, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior do Instituto Politécnico de Bragança, no ano letivo 2015-2016.

A prática educativa integrou dois momentos, um que decorreu em contexto de 1.º ciclo do ensino básico e outro em contexto pré-escolar, ambos situados na cidade de Bragança, mas enquadrado o primeiro na rede pública e o segundo na rede privada do sistema educativo. Esta experiência foi fundamental para o enriquecimento da nossa formação, permitindo-nos o contacto com a realidade escolar e uma importante oportunidade para operacionalização e aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos construídos ao longo da licenciatura em Educação Básica e do mestrado referido.

A vertente investigativa integrada no presente relatório de estágio centrou-se em torno da ação educativa, atribuindo particular relevo à formação pessoal e social das crianças, no quadro de interiorização de valores, tais como o de amizade, equidade, solidariedade, partilha, respeito, entre outros, e da sua progressão em ordem a tornarem-se cidadãos autónomos, livres, solidários e responsáveis como prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 1986; 2005). Enveredámos por aprofundar conhecimentos em relação a esta problemática e desenvolver estratégias de ensino aprendizagem direcionadas para a formação das crianças na educação para os valores e para a cidadania. Pretendemos, assim, valorizar e expandir as múltiplas dimensões necessárias ao desenvolvimento integral das crianças, como cidadãos responsáveis, ativos e participativos da vida em sociedade, sem esquecer os problemas e desafios que esta apresenta.

A fim de darmos resposta a estes pressupostos, recorreremos a uma metodologia de investigação qualitativa, que nos permitiu descrever, analisar e refletir a prática pedagógica levada a cabo por nós em ambos os estágios.

Organizámos o presente relatório em três capítulos, precedidos por uma introdução.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento da temática deste relatório, sustentado na revisão de literatura e dos documentos curriculares relativos à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico. Começamos por abordar linhas orientadoras

da ação educativa, continuando com o aprofundamento de conhecimentos em torno dos valores a construir pelas crianças em ordem a uma cidadania ativa e responsável, bem como o papel que a escola e a família assumem nesse processo.

No segundo capítulo descrevemos o quadro metodológico do estudo desenvolvido em torno da prática educativa, explicitando a metodologia de investigação utilizada e as técnicas de recolha e análise da informação. Procedemos ainda à caracterização dos contextos educativos em que foi desenvolvida a prática educativa ao nível do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar.

No terceiro capítulo descrevemos e analisamos quatro experiências de ensino-aprendizagem, integrando duas de cada nível educativo, atribuindo particular reflexão à dimensão da aprendizagem de valores, problemática sobre a qual se centrou o estudo que atravessou a nossa prática educativa.

Finalmente, apresentamos algumas considerações acerca da problemática estudada e das dinâmicas de intervenção e de interação desenvolvidas e suas implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e de nós próprias. Releva-se a importância de favorecer processos de ensino aprendizagem orientados para uma formação pessoal e social baseada em valores e na aquisição de um espírito crítico, no quadro de um desenvolvimento global e integrado das crianças.

Terminamos o relatório com a indicação das referências bibliográficas mais importantes.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos em que nos apoiámos para melhor compreender e fundamentar a ação educativa e investigativa que desenvolvemos. A relevância que este processo assume, leva-nos a corroborar a ideia de Freire (1996) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...), faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (p. 33). Esta incide sobre aspetos que se relacionam com os modos de entender a ação educativa do educador/professor, as crianças, os valores a promover na sua formação e o papel da escola da escola e da família nesse processo.

1.1. A ação educativa do educador/professor: que desafios

A intencionalidade que caracteriza a ação educativa do educador e do professor exigem reflexão sobre o modo como entender as crianças, o processo de aprendizagem e as finalidades da etapa educativa em que se integram.

Neste âmbito, merece considerar que, como defende Piaget (2000) as crianças devem ser entendidas como elementos ativos na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, requerendo-se que lhe sejam proporcionadas oportunidades de se envolverem em atividades em que se sintam desafiadas a manipular, explorar e descobrir, ou seja, aprender através da ação. É, também, de considerar o importante papel que nesse processo assumem o(s) contexto(s) em que cada criança se integra (Bronfenbrenner, 2002), pressupondo-se que se apresentem favoráveis ao desenvolvimento de relações e atividades experiencialmente positivas e de progressiva complexidade.

Uma prática educativa orientada nesta direção necessita ser apoiada numa atenta e cuidada observação e interação. Como referem Hohmann e Weikart (2011), “através da observação e da interação os adultos aprendem a conhecer as crianças. Veem-nas e ouvem-nas de perto (...) para descobrir aquilo que as interessa, o que prende a sua atenção e o que compreendem sobre o mundo” (p. 141).

Estes pressupostos constituem-se como um importante suporte à planificação, reflexão e avaliação da prática educativa. Daí ser fundamental que o educador/professor desenvolva esforços no sentido de conciliar o seu papel de ator educativo com o de observador/avaliador da sua própria ação e a do grupo de crianças. Assume, portanto, um papel de observador participante, o que exige saber e disponibilidade para levar a cabo essa árdua tarefa, mas importante para a construção de projetos formativos de qualidade.

Esse processo deve ser acompanhado de reflexão crítica, no sentido de melhor se poder compreender e interpretar o que se observa e favorecer, como defende Freire (1996), entre outros autores, a relação entre a teoria e a prática. Estes aspetos devem merecer atenção na formação de educadores e professores para desenvolver competências que lhe permitam melhorar e refletir as suas formas de intervenção e abordagem. Importa considerar que a reflexão é fundamental para que o educador/professor pense, adapte as práticas educativas, levando a novas perspectivas e oportunidades de intervenção.

Schön (1992) foi um autor que atribuiu grande atenção à reflexão, apresentando os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação e de reflexão para a ação. Entende-se por reflexão na ação quando um profissional de educação reflete no decurso da sua ação educativa, para que, deste modo, possa reformular o que estava inicialmente planejado e dar resposta em situação aos problemas e desafios emergentes, procurando adequar a ação às necessidades e solicitações do grupo. A reflexão sobre a ação diz respeito à análise feita à *posteriori* e reconstrução de conhecimentos acerca da prática educativa. A reflexão sobre a reflexão na ação refere-se à análise retrospectiva sobre a prática educativa e o papel desempenhado pelo professor/educador, favorecendo o desenvolvimento de novas formas de pensar e agir. A reflexão para a ação ocorre antes da ação educativa, no tempo de planificação, e nela deve atender-se às necessidades e exigências do grupo, às suas características e às dos contextos, bem como aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, enquanto suportes da intervenção. Ajuda, assim, a clarificar as conceções teóricas e metodológicas em que se apoia a prática educativa.

Alarcão (1996) baseando-se na perspectiva de Schön, sublinha a importância de promover diálogos reflexivos entre os diferentes intervenientes, de forma a partilharem saberes e experiências, promovendo o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, citando Oliveira-Formosinho, 2007) acentuam também a importância a atribuir à reflexão, e referem que ser um profissional reflexivo:

é (...) criar uma proteção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui (p. 7).

É de considerar, portanto, o papel que merece ser atribuído à reflexão, no sentido de nos ajudar a (re)pensar a nossa ação educativa e orientá-la de modo a contribuir para o

desenvolvimento das crianças e de nós próprios, bem como dos contextos em que desenvolvemos a nossa intervenção educativa.

Neste processo, importa considerar que, conforme o definido na Declaração dos Direitos da Criança (1959) “as crianças têm direito a “uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade” (Artigo 7.º).

É, ainda de ter em conta que, de acordo com os princípios da Constituição da República Portuguesa (1979; 2005), Portugal assume-se como um país democrático “baseado na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (Artigo 1.º, ponto 1). No que se refere ao papel do sistema educativo, verifica-se a preocupação com a formação em valores, no sentido de criar

condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (Constituição da República Portuguesa, Capítulo III, Artigo 73.º, ponto 2).

Considerando que o carácter de uma pessoa assenta nos valores que perfilha, é de ter em conta que quanto mais consistentes estes se apresentarem melhor poderão permitir-lhe fazer opções esclarecidas e tomar decisões.

É, também, de considerar que as sociedades atuais se apresentam cada vez mais diversificadas e pluralistas, caracterizando-se por uma crescente insegurança e a necessidade de promoção de valores que favoreçam a paz, a solidariedade e o entendimento entre Nações.

Assim, e perante o cenário em que tendem a perdurar os conflitos sociais, económicos e políticos, importa considerar que, como refere Carvalho (2007) citando a perspectiva de Mesquita, “o mundo necessita de seres que promovam a unidade em lugar de separação, que exerçam a cooperação não a competição” (p.14). Torna-se ainda importante reavivar valores submergidos em sociedades pautadas por princípios consumistas.

Tal remete para a importância a atribuir, na educação das crianças e jovens, aos valores enquanto suporte à compreensão do mundo e ao papel que, nele, nos cabe assumir.

1.2. Construindo valores de cidadania

A compreensão dos valores a promover para uma formação pessoal e social facilitadora de uma cidadania bem-sucedida nas crianças, leva-nos a interrogar-nos sobre o modo como a comunidade científica tem vindo a entendê-los.

Nesta linha de pensamento e considerando a ideia de Andrade (1992), é de ter em conta que “os valores podem ser pensados como conceitos, embora não se trate de conceitos concretos, mas sim abstratos, como o de justiça, que tem “como exemplos ações humanas” (p. 46), isto é, os atos justos.

Na realidade, definir o conceito de valor é uma tarefa complexa, devido à sua natureza psicossocial. De qualquer forma, importa não esquecer que, como pode ver-se no dicionário de língua portuguesa, a palavra “valor” significa merecimento, ação de muito valor.

Bolívar (2000) lembra que se atribui valor “àquilo que - por razões justificáveis - merece ser apreciado, como formas desejáveis de comportamento ou de vida” (p. 136) e entende que “os valores são marcos preferenciais que orientam e integram socialmente o indivíduo no mundo, nas suas atitudes e conduta” (*idem, ibidem*). No entender de Cabanas (2005) “los valores son meras pautas culturales que cada grupo social adopta como producto de la tradición, de los influjos ambientales y de las circunstancias en que vive, sin unos principios ideales absolutos y sin una necesaria referencia a cosas que serían valiosas en sí mismas” (p. 8). Uma perspetiva, algo diferente, é apresentada por Casanova (2011), afirmando que se trata de “representações cognitivas das necessidades pessoais e das necessidades sociais” (p. 4).

Parece-nos ser de considerar estas várias dimensões e que, como afirma Ahmad (2006):

os valores constituem o conjunto de qualidades que nos distinguem como seres humanos independentemente do credo, raça, condição social ou religião (...) são qualidades que os homens acham importantes, como a verdade, a retidão, paz, amor, não-violência, que unificam e libertam as pessoas do individualismo (p. 3).

As definições de valores apresentadas, permitem-nos perceber que o modo de entendê-los é influenciado pelas vivências sociais e pelas interações que se estabelecem com o meio. É, ainda, de ter em conta que, como afirma Zabalza (2000), “os valores se

vão formando com base nas influências que os indivíduos recebem ao longo da sua vida. Estas influências começam na própria família e continuam através do ambiente sociocultural” (p. 9).

Deste modo, é importante considerar que os valores se constroem através de interações com o meio envolvente e com os outros, desde o nascimento até ao fim do percurso de vida de cada um. É, também, pertinente estabelecer uma relação entre a transmissão de valores e construção dos mesmos, enquanto meios de socialização e de formação pessoal e social. Esta relação tem sido alvo de estudo e reflexão, no âmbito de teorias que se debruçam sobre o desenvolvimento humano, relevando o papel que as interações sociais assumem nesse processo.

É de salientar que o século XX foi determinante nas conceções dedicadas ao desenvolvimento da moralidade e da educação pelos valores. De entre os vários teóricos que se debruçaram sobre o desenvolvimento moral e social destacam-se Piaget e Kohlberg, incidindo no desenvolvimento psicossocial do ser humano, enquanto ser racional, social e afetivo.

Piaget, como refere Lourenço (2002), foi pioneiro nos estudos desenvolvidos para a compreensão da moralidade da criança. Ao estudar os valores subjacentes ao desenvolvimento moral do indivíduo, Piaget (1973) focou o seu estudo sobre o julgamento moral e os processos cognitivos que lhe estão inerentes, tendo por base o respeito e a compreensão das regras. Para o autor (*idem*) o desenvolvimento moral é uma parte do desenvolvimento psicossocial do indivíduo que está intimamente ligado com o sentido de justiça e o respeito pelas regras ou normas sociais. Entende que, como referem Vieira e Lino (2007), “é possível estabelecer a natureza psicológica das realidades morais através da compreensão das relações entre a prática da regra, ou a ação moral e a *consciência da regra* ou *juízo moral*” (p. 200). Defende, ainda, que as relações de controlo exterior ao indivíduo não favorecem o desenvolvimento adequado das competências sociais, induzindo a um desenvolvimento deficiente da autonomia. Estas regras exteriores ao indivíduo apenas se tornarão para ele em regras se as experienciarem e as adotarem como conduta, o que não invalida que as crianças o façam por imitação ou por medo de repreensão por parte dos adultos. Assim, segundo Piaget, colocar a criança perante cenários e pontos de vista divergentes, constitui um elemento chave no desenvolvimento da moralidade permitindo um confronto com as regras.

O desenvolvimento moral é caracterizado por Piaget, segundo duas fases evolutivas, definindo uma como de moral heterónoma e outra de moralidade autónoma. Como refere Lourenço (2002):

moralidade heterónoma e moralidade autónoma são, na ideia de Piaget, duas formas distintas de moralidade que caracterizam, globalmente, a ação e o pensamento moral da criança até aos 7-8 anos (moralidade heterónoma) e da criança a partir dos 11-12 anos (moralidade autónoma)” (p. 53). Como a idade é apenas um indicador, não um critério, de desenvolvimento, pode haver mais manifestações de moralidade autónoma do que heterónoma em crianças de 7-8, e mais manifestações de heteronomia do que de autonomia moral em crianças mais velhas, adolescentes ou mesmo adultos. E na mesma criança (ou sujeito mais velho), é possível ver manifestações de moralidade autónoma em determinadas situações de moralidade heterónoma em outras (p. 53).

A moralidade heterónoma representa uma forma particular de juízo e ação moral que pressupõe submissão a regras previamente estipuladas, tomando-as como invioláveis e, por isso, não devendo ser alteradas ou transpostas. Nesta fase predomina o dever de cumprir as regras baseado no constrangimento, na obediência e no respeito unilateral. A criança tem dificuldades em identificar o seu ponto de vista separado do ponto de vista do outro e orienta-se, essencialmente, pelo resultado das suas ações. A moralidade concretiza-se na consequência do cumprimento ou incumprimento das regras, sem ser considerada a intencionalidade da pessoa. A criança respeita as regras por medo de punições ou represálias. Como referem Vieira e Lino (*idem*) “essa conceção das regras é uma manifestação concreta do egocentrismo que caracteriza o pensamento da criança pequena ou, em outras palavras da sua incapacidade para diferenciar perspetivas” (p. 201).

A fase da moralidade autónoma caracteriza-se pelo afastamento do egocentrismo e o entendimento das ações segundo princípios de igualdade, cooperação e respeito mútuo. Nesta fase a criança torna-se progressivamente mais capaz de tomar decisões morais, independentes da visão do adulto e de expectativas normativas, bem como de cooperar com os outros. Todavia, como sublinham Vieira e Lino (*idem*), “a cooperação verdadeira pressupõe que a criança e o outro (par ou adulto) distingam as partes que correspondem à sua individualidade e à realidade comum”, ou seja, “é necessário ter consciência do seu próprio eu e situá-lo relativamente à perspectiva dos outros” (p. 204).

A interação com os pares é importante para a construção de sentimentos morais, sociais e de valores, pois a igualdade que caracteriza estas relações, dificilmente é conseguida entre os adultos e as crianças. Como afirmam Vieira e Lino (2007, retomando

a perspectiva de Piaget) “é nessa condição de igualdade que está implícita a reciprocidade, uma base psicológica importante para a criança aprender a descentrar-se da sua perspectiva para passar a considerar a dos outros” (p.205).

Os estudos desenvolvidos por Piaget acerca da teoria do desenvolvimento moral serviram de alicerce para os trabalhos de Kohlberg acerca do desenvolvimento moral da criança.

O princípio fundamental da teoria de Kohlberg assenta na ideia de que, no desenvolvimento da moralidade, o sujeito não se limita unicamente a cumprir as regras do meio social onde se insere, partindo da interação com este para construir novas estruturas de pensamento. Para o autor, a construção da moralidade nas crianças dá-se por meio da interação com o meio social em que estas se integram, mas para se ter conhecimento da sua capacidade de tomar decisões morais é imprescindível saber como elas organizam e priorizam estes valores quando confrontadas com situações conflituosas (Klébis & Ménin, 2002).

Kohlberg definiu, como afirma Lourenço (2002), o desenvolvimento do pensamento moral como integrando três níveis distintos: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Segundo o autor:

o nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças antes dos 9 anos e de muitos adolescentes e adultos com problemas com a justiça. O nível convencional é o nível alcançado pela maioria dos adolescentes e adultos (...) o nível pós-convencional é alcançado apenas por uma minoria de adultos em geral apenas depois dos 20-25 anos (Lourenço, 2002, p.74).

No nível pré-convencional a pessoa tende a equacionar as questões relativas a direitos e deveres, justiça e bem-estar sobretudo em termos pessoais (*idem*). No nível convencional essas questões são equacionadas por relação com as normas e convenções que vigoram na vida social, podendo subordinar necessidades individuais às do grupo. Por sua vez, no nível pós-convencional os princípios morais assumem prioridade sobre as normas e regras, no sentido de construção de uma sociedade justa.

Cada um dos níveis referidos integra dois estádios distintos, refletindo cada um deles modos diferentes de pensar as situações, que envolvem questões relativas a direitos e deveres, a justiça e bem-estar do outro, ao que Kohlberg designou como orientação moral. Por sua vez, essa orientação aponta para uma determinada perspectiva sociomoral como o quadro 1 ilustra.

Quadro 1 - Níveis e estádios de raciocínio moral segundo Kohlberg (adaptado de Lourenço, 2002, p. 76)

Nível	Estádio	Perspetiva sociomoral
Pré-convencional	1	Egocêntrica
	2	Instrumental e de segunda pessoa
Convencional	3	Relacional e de terceira pessoa
	4	Legal e de um outro generalizado
Pós-convencional	5	Relativista e de um outro qualquer
	6	De um outro moral, racional e universal

Os estádios foram definidos de acordo com as convicções axiológicas de que o nível mais alto de moralidade requereria estruturas lógicas com um grau de complexidade mais elevado do que as estipuladas por Piaget, explicitando assim que a maturidade moral do indivíduo só se verifica quando este se mostra capaz de reconhecer que, nem todas as leis estão moralmente corretas e que devem, assim, ser modificadas e adaptadas.

Segundo Marques (1998) “a justiça surge como expoente máximo dessa ligação, porque pressupõe que o indivíduo seja capaz de equilibrar os seus interesses e pontos de vista com interesses mais gerais da sociedade” (p. 97)

Os estudos de Piaget e de Kohlberg têm contribuído para apoiar a reflexão sobre o papel da escola e do professor/educador na promoção do desenvolvimento moral das crianças. É pertinente considerar que as propostas participativas e construtivistas em que se apoiam hoje os currículos escolares para a educação para e pelos valores, tem o grande contributo da teoria da conduta moral de Piaget, e da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

Todavia, é de ter em conta que, educar em e para os valores não é uma tarefa fácil, mas acreditamos ser uma tarefa urgente e fundamental para que possamos viver em harmonia num mundo cada vez mais marcado pela diversidade cultural, incerteza e crescente insegurança. Importa considerar que, como refere Marques (2002, citando Sousa), “os valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e orientando a tomada de decisões” (p. 15). Por conseguinte, torna-

se importante promover uma formação que favoreça a construção de valores considerados essenciais para o bem-estar, a realização e a integração social de todos, pois, ignorar essas dimensões leva a correr riscos de perda de oportunidades de desenvolvimento desse processo.

1.3. A formação da criança como cidadão

A sociedade em que vivemos não prescinde do desenvolvimento de saberes que se considerem úteis para a vivência de uma vida equilibrada e ajustada ao meio em que cada um se integra. Quando nos referimos a saberes desta natureza, não nos referimos apenas a aprendizagens formais, mas também a comportamentos, atitudes e predisposições e desejos, que estão na base da formação pessoal e social do ser humano.

É de considerar que o processo de aprendizagem não se refere apenas ao ato de pensar, mas implica uma ação que envolve a linguagem, a percepção e a consciência humana, principalmente quando nos referimos à formação em valores, procurando preservar a integridade do ser humano na sua plenitude. Assim, torna-se importante refletir acerca dessa formação, pois o mundo carece, cada vez mais, de indivíduos que sejam capazes de assumir o seu papel, como cidadãos transformadores, nas sociedades onde se inserem, tendo como principal finalidade minimizar os conflitos e as diferenças, num quadro de equidade social. É fundamental tomar uma posição reflexiva quanto à importância da educação, como agente transformador da sociedade e do mundo, com o intuito de formar cidadãos tolerantes, competentes, afetivos e flexíveis, assumindo que a formação para os valores ocorre através de interações e relações com os outros e do envolvimento na resolução de situações problema.

É, ainda, de ter em conta que a educação para os valores ocorre em todos os momentos de interação que as crianças vivenciam, nomeadamente na família, na escola e na comunidade. Por conseguinte, uma educação voltada para os valores deve procurar tirar partido de situações de convívio com os pares e adultos, das atividades do quotidiano e dos projetos curriculares, sem esquecer o caráter de subjetividade que todo este processo integra. É pertinente assumir que se trata de tarefas que exigem tempo, paciência e persistência, pois os resultados que dela advêm são a longo prazo. Sabemos que essa formação deve ocorrer desde o início da vida e ao longo do percurso de vida de cada um, para o que se requer atender aos contributos dos múltiplos contextos em que, cada um se integra, e aos valores que estes fomentam.

Importa considerar que a família desempenha um papel fundamental na construção de valores, porém, a escola é também um lugar importante para aprendizagem de valores facilitadores da convivência humana, como os que têm a ver com o respeito pelos outros, a solidariedade, o sentido de justiça, a partilha, entre outros. Daí ser importante refletir sobre o papel a assumir por cada um destes contextos.

1.3.1. Papel da escola

Considerando o definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986; 2005) a escola deve “contribuir para a realização, do educando, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, da formação do caráter e da cidadania, preparando-o para um reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”, bem como para o desenvolvimento do “espírito crítico e a prática democráticos (Artigo 3.º, alíneas b e l), entre outras responsabilidades que lhe cabe assumir.

Os objetivos pedagógicos da educação pré-escolar apontam nesta linha, visando “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 1.º, alínea a). Também os objetivos do ensino básico acentuam esta dimensão, prevendo “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária “ (LBSE, 1986; 2005, alínea i).

Nesta perspetiva, releva-se a importância de promover o desenvolvimento de saberes que favoreçam a formação de cidadãos capazes de agir com autonomia e segundo valores orientados para o exercício de uma cidadania ativa e responsável. Importa ter em conta que a escola constitui-se como um importante pilar na formação das gerações mais novas, ensinando-lhes matemática, português, história, ciências, etc, porém, a formação para a cidadania e para a convivência em sociedade fica, em nosso entender, aquém do esperado. As crianças deveriam aprender, experienciando também o amor ao próximo, a solidariedade, o respeito pela diversidade e a cooperação.

É de considerar que, fazendo parte da comunidade, a escola arrasta para o seu interior os conflitos, as preocupações e as divergências comunitárias, o que requer reservar um espaço nos seus projetos educativos, com vista a proporcionar momentos de discussão, acerca das preocupações e aspirações dos alunos, professores/educadores,

famílias e da comunidade em geral. Quando as instituições criam espaços e tempos de discussão para se falar sobre a paz, o meio ambiente, a igualdade, a família, a violência, a diversidade cultural, a equidade de gênero, a educação para os valores começa a ser vivenciada, como processo de aprendizagem social que se institucionaliza na escola (Marques, 2002). Importa, ainda, ter em conta que essa educação deverá estar alicerçada em valores e princípios como os de equidade, liberdade, solidariedade e respeito mútuo, com vista a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, na qual os valores estão presentes na relação que se estabelece entre a ação e o pensamento e, por conseguinte, na personalidade e construção identitária que se constroem.

É de considerar que os valores constituem fundamentos sociais e morais da consciência humana, que se caracterizam por um conjunto de aspetos que nos qualificam enquanto seres humanos e que determinam os nossos comportamentos e pensamentos. A negação e esquecimento destes valores estão na origem de muitos conflitos hoje existentes, dificultando a convivência humana (Martinelli, 1996; Carvalho, 2007).

Segundo Ahmad (2006) a solução dos problemas “passa, necessariamente, por uma revolução na forma de educar as nossas crianças” (p. 3). Portanto, devemos refletir sobre como educar em valores e para os valores, e orientar as práticas nesse sentido.

Assumindo que é importante educar em valores, importa proporcionar às crianças momentos que permitam o desenvolvimento da sua consciência humana, enquanto ser social que é capaz de crescer e evoluir em harmonia, e dotado de qualidades humanas. De acordo com Sousa (2001) “O papel da educação moral na escola torna-se cada vez mais vital, porque recebe cada vez mais alunos e porque vai ocupando cada vez mais espaço nas suas vidas e no seu horário quotidiano” (p.13). Entende-se que a educação deve atender aos valores implícitos, tendo em conta que toda a sua estruturação não é neutra. A organização institucional, o planeamento e a organização do processo de ensino e aprendizagens, bem como os critérios utilizados para a avaliação apoiam-se em escolhas e decisões que assentam em determinados valores.

Relevamos, neste âmbito, práticas educativas que favoreçam: aprender a entender os outros e a fazer-se entender; aprender a ser solidário perante situações de carência; aprender a trabalhar em grupo e a partilhar saberes e ideias; aprender a escutar e a respeitar os outros, aceitando as diferenças. Nesse processo, o recurso à interdisciplinaridade constitui uma mais-valia, na medida em que torna possível trabalhar valores com a cooperação de várias áreas do saber. É possível promover a construção de

valores em todas as áreas, por forma a integrar e unificar o desenvolvimento da personalidade humana a nível cognitivo, emocional, pessoal, físico e moral.

É pertinente assumir que a tarefa de educar pelos valores ultrapassa os limites da escola, sendo também responsabilidade da família e da comunidade onde a criança se insere. Porém, a escola não pode esquecer a importante responsabilidade que assume na formação das crianças, sabendo que estas passam, nela, grande parte do seu dia. Tal não deve entender-se como descuidar o importante papel que, nesse processo, cabe à família, mas conjugar esforços para, em conjunto, ajudarem as crianças a apropriarem-se dos saberes necessários ao desenvolvimento de uma cidadania responsável e socialmente justa.

A cidadania, a que aqui nos referimos, integra uma perspetiva alargada, que engloba atitudes, comportamentos e valores socialmente aceites. Essa cidadania constrói-se através da experiência de pertença a uma comunidade que, por sua vez, se inclui em outras progressivamente mais amplas, que vão do contexto local ao contexto mundo em que nos integramos, nas quais temos direitos e deveres que devem ser considerados e respeitados.

Tal como refere Gimeno Sacristán (2003) “a possibilidade de ser um sujeito livre e autónomo e, ao mesmo tempo, membro de uma comunidade, é algo que se constrói na experiência quotidiana” (p.189). Portanto, educar para a cidadania requer favorecer a formação de um indivíduo responsável e ativo, devendo assentar numa base educativa sólida e estável. Gimeno Sacristán (*idem*) refere ainda que “a educação para a cidadania é toda uma visão da forma como a escolarização deve ser pensada, desenhada e desenvolvida, tendo em conta que, dessa forma, será possível contribuir para a reconstrução e melhoria da sociedade” (p.190). Assim, quando procuramos educar as crianças para serem indivíduos responsáveis, honestos, equilibrados e críticos, estamos a contribuir para a construção de uma sociedade mais equilibrada, justa e solidária.

Nessa linha de pensamento, e por forma a educar pelos valores, em prol da cidadania, é fundamental a abordagem de pressupostos como: o respeito pelas diferenças, tanto raciais como de género; o respeito pelas escolhas religiosas; a promoção de atos de solidariedade, de entajuda e de responsabilidade, com vista à promoção de um mundo onde as crianças não sejam as principais vítimas de discriminações sociais, económicas e políticas. É fundamental acreditar que a educação é o caminho para a construção de um mundo pautado por valores éticos e morais, igualdade de oportunidades para todos e, desta forma, desenvolver nas crianças, o sentido de responsabilidade pelo contributo de

cada um para a desenvolvimento e bem-estar de todos, ou seja, favorecer uma educação para o desenvolvimento.

O educador/professor ocupa um papel fundamental em todo o processo de formação pessoal e social das crianças. Ajuda-as a aprender não apenas pelas atividades e os projetos que com elas desenvolve, mas também pelo modo como age e se relaciona com cada uma, como comunica, demonstra afetos, se apresenta e pela sua forma de organização. Por conseguinte, o educador/professor deve estar consciente do papel que desempenha na sala de aula, sem esquecer os pressupostos educativos exigidos, por forma a criar oportunidades de aprendizagem que promovam a formação pessoal e social das crianças. Como refere Sousa (2001):

um professor que procure ser um bom professor é de certo modo atraído para o campo da educação dos valores morais. A verdade, a justiça, a honestidade e outros, são valores a que procura corresponder e que valoriza no relacionamento com os seus alunos e entre eles (p. 14).

O educador/professor deve ser capaz de proporcionar aprendizagens que preparem as crianças para gerir conflitos interpessoais e cognitivos, incentivar à participação ativa, à reflexão das suas atitudes, à justiça, à honestidade, tendo como objetivo o desenvolvimento psíquico, afetivo e social. Cabe-lhe assumir o papel de mediador e guia de aprendizagens, auxiliando as crianças a ultrapassar as dificuldades sentidas, tendo em consideração que as divergências sociais surgem nas interações com os outros, nos jogos, nas brincadeiras ou na realização do dia-a-dia das crianças, devendo promover a reflexão sobre as suas ações e facilitar a conquista de autonomia.

Para que seja possível o acompanhamento adequado de cada criança é fundamental que o educador/professor conheça as características individuais das crianças e do grupo e que favoreça a construção de um ambiente educativo democrático, recorrendo a estratégias como: planear com antecedência alguns tópicos a explorar e envolver as crianças nesse processo; promover diferentes formas de organização das crianças, trabalhando em pequenos grupos, em grande grupo e individualmente; apelar ao respeito pelos outros; incrementar a comunicação e a discussão de ideias, de modo a ouvirem o outro e a tornarem-se capazes de esperar pela sua vez; favorecer a implicação de cada um na resolução dos problemas com que se confrontam; estimular a interação e a tomada de decisão (Formosinho *et al.*, 1992).

Deste modo, será prudente assumir que a aprendizagem dos valores pressupõe o desenvolvimento de atitudes, comportamento, conhecimentos e predisposições que

facilitem a participação das crianças, em ordem à compreensão da realidade que integram. Requer-se, então, que o educador/professor crie oportunidades e condições para a vivência e a prática de valores, dentro dos seus níveis de compreensão e de possibilidades de assunção de responsabilidades. É também fundamental que favoreça uma abordagem transversal dos conteúdos, no sentido de encontrar possibilidades de articular os contributos das diferentes áreas e domínios curriculares para a formação pessoal e social das crianças, de modo a tornarem-se capazes de se integrar e intervir ativa e responsabilmente na sociedade. Embora promova abordagens relacionadas com a educação em e pelos valores, não deve deixar de atender às oportunidades que no quotidiano (pré)escolar surgem, quer ao nível da sala quer do recreio, para ajudar as crianças a melhor compreenderem o sentido dos valores, pela vivência e prática dos mesmos.

Como é referido nas Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar [OCEPE] (ME/DEB, 2002) “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores” (p. 52), podendo, em nosso entender, estender essa ideia ao ensino básico, nomeadamente ao primeiro ciclo, nível em que desenvolvemos também a prática educativa. Como também se afirma nesse documento, referimo-nos a “valores que não se ‘ensinam’, mas que se vivem na ação conjunta e nas relações com os outros”, sendo na “inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (*idem, ibidem*). São os valores subjacentes à prática do educador/professor e o modo como os concretiza no quotidiano da sua ação educativa que facilitam que os contextos (pré)escolares sejam contextos sociais e relacionais facilitadores da educação para os valores. Assim, “as relações e interações que o educador [ou professor] estabelece com cada criança e com o grupo, a forma como apoia as relações e interações entre crianças no grupo, são o suporte dessa educação” (*idem, ibidem*).

Em suma, o educador/professor assume um papel indiscutível na aprendizagem dos valores e da cidadania. A sua capacidade para ouvir e compreender as crianças, a sua forma de comunicar com elas e o modo como as valoriza ou repreende, assume um papel fundamental na construção da sua personalidade e autoestima. É de ter em conta que deve procurar manter um olhar individual sobre cada uma e proporcionar-lhes a realização de aprendizagens estimulantes e gratificantes do ponto de vista do seu desenvolvimento e bem-estar pessoal e social.

1.3.2. O papel da família

A família ocupa um papel preponderante na formação pessoal e social da criança, enquanto instância primeira de socialização, afeto e segurança. Com refere Miguéns (2005) “é da família que depende a definição do quadro de referências que acompanhará a criança e o jovem ao longo da sua vida” (p. 9).

Importa lembrar que a família desempenha duas funções essenciais, dizendo a primeiro respeito à prestação de cuidados inerentes às necessidades básicas da criança e a segunda à de agente socializador, contribuindo para uma integração bem-sucedida no meio onde se insere (Garcia, 2009).

Para além de a família ter a obrigatoriedade de estar atenta às necessidades básicas de sobrevivência da criança, bem como de inseri-la adequadamente na sociedade, deve também assegurar a satisfação das suas necessidades socio-afetivas, garantir a sua segurança em todos os momentos e promover a construção de elos de confiança. Tal requer o desenvolvimento de relações de vinculação, estabelecendo laços positivos com os progenitores ou outros agentes educativos que os substituam (Golse, 2005). As relações de afeto são fundamentais em todo este processo, mas como defende Gomes Pedro (2005) “o afecto em cada criança cumpre-se no paralelo da satisfação das suas expetativas” e estas são de “descobrir, aprender e gostar” (p. 69). Seguindo a ideia do autor, a criança necessita sentir coerência na sua vida, sendo construída com base no afeto.

A relação e o diálogo estabelecidos entre a família e os profissionais são também um aspeto que merecem ser valorizados no processo educativo das crianças, no sentido da vivência de um percurso formativo coerente com os valores e princípios em que se pretende apoiar a sua formação. A escola deverá promover a construção de aprendizagens e valores, mas isso não significa que a família seja desresponsabilizada pela formação pessoal, social e axiológica das suas crianças. Importa ter em conta, que o sucesso dessa aprendizagem depende muito do acompanhamento e atenção que pais e educadores lhe dedicam. Como defende Zabalza (2000) é de considerar que “o ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e dos valores infantis” e que a influência desse ambiente prossegue e completa-se através de outros agentes educativos, entre os quais a escola assume “um papel limitado, mas fundamental” (p.14).

Deste modo, é fundamental que a escola valorize e promova a cooperação com os pais no processo educativo das crianças, favorecendo a sua participação na vida das escolas e, por conseguinte, no processo ensino-aprendizagem dos(as) filhos(as).

Em síntese, assumindo um papel de mútua complementaridade, cabe à escola e à família ajudarem-se, através de um diálogo aberto, na concretização das suas missões.

Capítulo II - Quadro metodológico do estudo e caracterização dos contextos

Este capítulo descreve o quadro metodológico do estudo que desenvolvemos no âmbito da prática educativa. Num primeiro momento procuramos explicitar as motivações e as preocupações em torno da problemática em estudo, seguindo com a abordagem dos objetivos e dos procedimentos e instrumentos de recolha e análise de informação. Procedemos, também, à descrição das características dos contextos e dos grupos de crianças com os quais desenvolvemos a prática educativa.

2.1. Contextualização e justificação do estudo

O mundo em que vivemos atravessa um clima de insegurança e de crise de valores, o qual, como sublinha Hargreaves (2003, citando Vail), “tem (...) efeitos fortemente destrutivos sobre o potencial humano e sobre a justiça social” (p. 66), não podendo deixar de nos interrogarmos sobre o papel que a escola poderá assumir para ajudar a superar esta situação. Pressupõe-se que se “dê importância aos valores” (Hargreaves, 2003). Em conformidade com a ideia apresentada pelo autor (*idem*), as escolas necessitam de investir na “construção do carácter, do humanitarismo e do espírito democrático dos jovens e de ajudá-los a pensar e a agir de uma forma que vá para além das seduções e das exigências da economia baseada no conhecimento” (p. 91). Merecem, por isso, atenção as práticas educativas que promovemos, pois, como também defende Hargreaves (*idem*), “se quisermos que os alunos se tornem adultos democratas eles devem experienciar a democracia nas suas escolhas” (p. 95).

É, neste cenário, que nos interrogamos sobre o papel da educação básica na construção de valores que ajudem as crianças a melhor compreenderem e saberem enfrentar os problemas e desafios emergentes. Assim, e considerando a nossa preocupação em contribuir para formação e o desenvolvimento das crianças, com vista à sua integração social, como seres autónomos, livres e solidários, entendemos atribuir particular atenção e aprofundar a reflexão sobre a forma como se apresentam as nossas práticas educativas, enquanto oportunidades de apropriação dos valores humanos e de cidadania. Sabemos que as OCEPE e o currículo do 1.º ciclo do ensino básico apontam nesta direção, mas também que ainda há muito a fazer para promover esse tipo de formação.

Não podemos ignorar que na vida em sociedade surgem situações de injustiça, preconceito, desigualdades sociais, guerras, às quais as crianças se encontram expostas

das mais diversas formas, para o que se requer que saibam identifica-las e superá-las, pautando-se por princípios de equidade, ética, solidariedade e democraticidade.

Assim, a aprendizagem dos valores entendemo-la neste trabalho como um processo que visa poder contribuir para ajudar a construir um mundo mais justo, equilibrado e solidário. Procuramos olhar para o papel da instituição (pré)escolar na formação pessoal e social das crianças, o qual não pode ser entendido de forma isolada, mas antes em articulação com outros contextos (Bronfenbrenner, 2002).

Segundo Sousa (2001) a educação para os valores apresenta pouca expressão nos currículos escolares, alertando o autor para necessidade de refletir sobre esta questão pela importância que pode assumir na formação e desenvolvimento da pessoa, como cidadão.

Coloca-se-nos assim a questão: como poderão as práticas educativas (pré)escolares tornar-se potenciadoras da apropriação de valores orientados para uma cidadania ativa e responsável?

Na procura de resposta para esta questão parece-nos ser importante equacionar como a educação para os valores se apresenta nas práticas educativas em que nos envolvemos, aspeto que está na base do nosso estudo.

Nesta linha, relevamos o papel da investigação, quer em termos teóricos quer da recolha e análise de dados sobre as práticas, no sentido de nos ajudar a melhor compreender e, se possível, a melhorar a ação educativa (pré)escolar em que nos envolvemos.

Partimos do pressuposto que a construção de valores deve ser encarada e promovida como dimensão importante a contemplar no currículo, procurando promover uma atitude reflexiva coerente com a integração e o desenvolvimento de todos, crianças e adultos. Neste sentido, é de considerar a responsabilidade que cabe assumir ao educador/professor para que sejam criadas esse tipo de oportunidades formativas.

Entendemos ser importante centrar o estudo nesse processo, considerando que, como referem Quivy e Champenhoudt (2008), “a investigação é, por definição, algo que se procura. É caminhar para um melhor conhecimento (p.31).

2.2. Objetivos do estudo

Tendo em conta os pressupostos apresentados anteriormente, constituíram-se como objetivos deste estudo:

1. Perceber os fundamentos da educação para os valores e as áreas de intervenção em que intervir para promovê-la.
2. Identificar valores expressos pelas crianças no decurso das atividades.
3. Analisar a perspectiva das crianças sobre questões relacionadas com os valores subjacentes a práticas educativas quotidianas.
4. Refletir sobre a prática educativa, no sentido de melhor a compreender.

Ao nível da intervenção educativa pretendemos desenvolver esforços para proporcionar às crianças o envolvimento em experiências de ensino-aprendizagem que lhe possibilitassem entender o sentido de equidade, solidariedade, amizade e respeito por todos.

2.3. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados

Neste relatório prevemos dar especial atenção ao processo investigativo como contributo para a nossa formação pessoal e profissional enquanto futuros educadores/professores, promovendo o aprofundamento da reflexão sobre a prática educativa.

Segundo Sousa (2005) “o trabalho de investigação parece contribuir para que os professores se sintam mais motivados e interessados no exercício da sua profissão” (p. 30). Isto porque lhe permite acompanhar e aperfeiçoar as suas dinâmicas e estratégias de trabalho, adotando uma postura crítica e reflexiva em relação às suas práticas, bem como à realidade escolar com que se depara todos os dias.

É seguindo este pressuposto que procuramos ter uma atitude investigativa em relação à prática educativa que desenvolvemos, enveredando por uma abordagem qualitativa e assumindo uma visão interpretativa dos dados recolhidos sobre a mesma.

Assim, e considerando as características da problemática a estudar, entendemos enveredar por uma metodologia qualitativa (Borgdan & Biklen, 1994) permitindo-nos compreender a situação em estudo, apoiando-nos, para o efeito, em meios diversificados de recolha de informação.

Esta metodologia parte da necessidade de compreender a questão em análise, tendo em conta os momentos de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo.

Para a recolha de dados recorreremos à observação participante, procedendo ao registo dos mesmos através de notas de campo, gravação (áudio e vídeo) e fotografia. Recorreremos, ainda, a dados de produções das crianças, mais especificamente os relacionados com a resposta a questões ligadas à problemática em estudo, sem que haja distorção ou controlo padronizado da realidade estudada.

Reconhecemos a exigência e dificuldade que representa a recolha deste tipo de dados, no sentido de assegurar a fidedignidade dos mesmos, mas valorizamos a riqueza dos pormenores descritivos que ajudam a compreender e interpretar a situação em estudo. Como referem Bogdan e Biklen (1994), os dados da observação, quando recolhidos com rigor, “incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e aprofundada acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (p. 149).

No sentido de evitar a perda de informação, procurámos fazer, dentro do possível, o registo no decurso da ação ou no final do dia, procedendo à transcrição da informação gravada, ajudando-nos esta a completar a informação de algumas notas de campo e a obter novos dados, favorecendo a relação entre estes, sem menosprezar a sua relevância para o estudo. Essa informação permitiu-nos rememorar situações comunicacionais e de interação, viabilizando uma análise mais objetiva e pormenorizada dos dados.

É de ter em conta que a áudio e vídeo gravação proporcionam não apenas um bom registo da informação, como também rever, parar e repetir a observação da mesma, facilitando, portanto, o registo e a análise dos dados.

Em relação ao percurso investigativo, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), constatamos a existência de três atos do procedimento científico: “a ruptura”, que consiste em desestruturar conhecimentos prévios e preconceitos sobre a problemática em causa; “a construção”, que implica que o investigador conceba um quadro teórico que o permita analisar e explicar o objeto de estudo; e por último, “a verificação”, na qual se procede à análise das informações/ dados e às conclusões da investigação (pp. 20 -24). Esta constatação levou a que procurássemos explorar perspetivas de ensino-aprendizagem que contornassem esta situação

Quanto ao tratamento da informação, optámos pela análise de conteúdo, através da qual pudemos efetuar a classificação, organização e agrupamento dos dados.

A organização e análise da informação fez-se, como já dissemos, com recurso à análise de conteúdo (Bardin,1995; Sousa 2005). Como refere Sousa (*idem*) “quando se fala em ‘análise de conteúdo’, estes conteúdos não são textos ou discursos em si, são o

que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter” (p. 264).

Da leitura dos dados emergiram algumas categorias de análise que são indicadas a par das experiências de ensino-aprendizagem a que os dados se referem. Segundo Sousa (*idem*, retomando a ideia de Huberman & Miles) “os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitem inferências, explicações e interpretações (...) baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola” (p. 266)

Em suma, podemos entender que as técnicas de recolha e análise de dados a que recorremos foram fundamentais para que pudéssemos aceder a informações que nos ajudaram a melhor compreender e orientar a prática educativa, contribuindo para a melhoria do processo educativo que promovemos com as crianças. Importa ainda salientar a importância da investigação, enquanto meio autoavaliação, na medida em que permite a reflexão e a discussão das situações e dos procedimentos adotados, bem como dos resultados obtidos.

2.4. Caracterização dos contextos educativos

Neste ponto procedemos à caracterização dos contextos educativos, começando por descrever o contexto do 1.º ciclo do ensino básico e descrevendo depois o de educação pré-escolar, conforme o desenvolvimento da nossa ação educativa.

2.4.1. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

2.4.1.1. Estrutura organizacional e física da instituição

A instituição onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada em contexto do 1.º ciclo do ensino básico enquadra-se na rede pública, incluindo um Agrupamento de Escolas do concelho de Bragança. Trata-se de uma escola que integra grupos/turmas de vários níveis educativos, nomeadamente de educação pré-escolar, 1.º ciclo, num dos quais nos integramos (3.º ano) e de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

A escola encontra-se localizada perto do centro de Bragança e dispõe de um amplo espaço exterior, que se encontra devidamente protegido e vedado, equipado com campo de futebol e basquetebol, um parque infantil com baloiços e escorregas, permitindo, por isso, desenvolver atividades diversas ao ar livre.

A entrada na escola pode ser feita por duas entradas que dão acesso a um grande salão que serve de recreio interior, quando o estado do tempo não permite que as crianças brinquem ao ar livre.

Os espaços destinados à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo encontram-se separados dos restantes ciclos, por razões de funcionalidade e de oferecer maior segurança às crianças. No que concerne ao espaço físico da zona referente ao ensino do 1.º ciclo encontram-se, no piso 0, 3 salas de aulas, 2 casas de banho, uma pequena sala de professores e a papelaria da escola. No piso +1 encontram-se 4 salas de aulas e uma sala para arrumos. Em relação às infraestruturas coletivas da escola podemos apontar a cantina, a cozinha, o bar, a sala de professores, a secretaria da escola, o anfiteatro e a biblioteca, apresentando-se estas com um ambiente confortável e apetrechada com mesas, cadeiras, sofás e uma vasta gama de livros que a comunidade educativa pode consultar e requisitar para levar para casa.

Toda a escola está preparada com rampas de acesso para alunos com mobilidade condicionada e com vários parâmetros de segurança, para uma melhor integração e acessibilidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. De uma forma geral, a escola oferece boas condições para acolher estas crianças, bem como os recursos essenciais para promover aprendizagens significativas. O ambiente que se vivencia na escola é positivo, pois todos se relacionam em harmonia, o que se projeta na relação do dia-a-dia das crianças com os professores, com os funcionários e com os colegas. Este ambiente favorece ao desenvolvimento de capacidades psicossociais e incentiva a criação de laços como a amizade, a partilha e a entreajuda.

2.4.1.2. Projeto educativo

De acordo com o Projeto Educativo desta instituição, a escola compromete-se com vários objetivos, dos quais se destacam: (i) Garantir a formação integral dos alunos, desenvolvendo práticas e dinâmicas pedagógicas que efetivem o sucesso educativo, entendido como aquisição de competências e conhecimentos, por um lado; e como construção da cidadania ativa, devidamente esclarecida social e culturalmente, a partir da promoção e do respeito pelos valores fundamentais, por outro; (ii) Construir um ambiente relacional de qualidade.

Na análise feita ao Projeto Educativo e ao Plano de Intervenção Pedagógica, é evidente uma preocupação ao nível institucional com uma educação em valores e desejos,

em ordem a uma educação transversal e equitativa. Esta preocupação mostra-se evidenciada no Plano Educativo, onde podemos ler:

A resposta a estas questões reveste grande complexidade, uma vez que, se, por um lado, podemos imaginar, de um ponto de vista estritamente físico/funcional, aquilo que poderá ser o Agrupamento ideal, não podemos, no entanto, ignorar que esse percurso (ou esse ponto de chegada) arrasta consigo, inevitavelmente, um espetro de valores, crenças, desejos... que enformam uma outra perspetiva, um outro olhar para aquilo a que podemos chamar o Agrupamento ideal. Na construção da missão, estas duas vertentes, ao mesmo tempo distantes e complementares, do mesmo modo díspares e indissociáveis, verso e reverso de uma mesma página, jogarão um papel equitativo, subsidiário e inter-relacional na definição desta ‘declaração de compromisso’ de âmbito alargado, com linhas gerais orientadoras (Projeto Educativo, 2015-2017, p. 6).

É importante referir que o funcionamento da instituição e o previsto no Projeto Educativo e no Plano de Intervenção Pedagógica se encontram definidos de modo a responder ao previsto nos documentos curriculares oficiais e princípios educativos estipulados pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

2.4.1.3. Organização da sala

A sala atribuída ao grupo/turma em que nos integrámos situava-se no piso +1 da escola, e tinha a designação de MO4. É uma sala ampla, espaçosa e muito iluminada, dispondo de amplas janelas que permitem a entrada de luz natural.

Ao nível dos equipamentos integra, para além das mesas e cadeiras, duas estantes e um armário para arquivo dos materiais, um *smart board*, um quadro, um computador e um projetor de vídeo.

2.4.1.4. Caracterização do grupo/turma

O grupo/turma com a qual foi desenvolvido o estágio do 1.º ciclo era constituído por 19 crianças, sendo 7 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Uma das crianças apenas participava nas atividades de expressões artísticas, apresentando necessidades educativas especiais severas, e uma outra criança usufruía de apoio adicional devido a dificuldades a nível auditivo.

Pelo que pudemos observar a maioria das crianças realizavam as tarefas propostas com sucesso, revelando, no entanto, cinco delas algumas dificuldades nas diversas áreas curriculares.

É objetivo da escola ajudar as crianças a superarem as dificuldades com que se defrontam, prevendo-se “promover a igualdade de oportunidades, a melhorar a qualidade do ensino num modelo de Escola Inclusiva, respeitando a diferenciação, a adaptação das respostas educativas, promovendo o sucesso educativo das crianças/alunos de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente” (Projeto Educativo, 2015-2017, p.14).

Era evidente a preocupação da instituição educativa e, em particular, da professora deste grupo/turma, que as crianças participassem e se implicassem na sua própria aprendizagem e que cooperassem na aprendizagem dos colegas, com vista à progressão e sucesso de todos.

2.4.2. Contexto pré-Escolar

2.4.2.1. Estrutura física e organizacional da instituição

A instituição onde desenvolvemos o estágio em contexto pré-escolar é de um único piso. Este é cercado por um amplo espaço de recreio, com relva, árvores e sebe a delimitar o espaço e alguns equipamentos lúdicos, como escorrega e baloiços. Integra cinco salas de atividades e um conjunto diverso de espaços de apoio, como: um salão polivalente, funcionando também como refeitório; sala multifuncional, equipada com televisão e vídeo; gabinetes; cozinha; lavandaria e instalações sanitárias para as crianças e para os adultos.

Quanto aos equipamentos que existem na instituição, para além dos materiais elementares (mesas, cadeiras e armários), existem materiais didáticos (referentes a várias áreas curriculares) e, ainda, equipamentos diversos, como televisão, vídeo, aparelhagem áudio, máquina de filmar, fotocopiadora, máquina fotográfica, computador, material lúdico – jogos, material de laboratório e de desporto.

Quanto à organização administrativa da instituição, trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social e integra as valências de creche e jardim-de-infância. Ao nível dos recursos humanos, a instituição possui pessoal docente efetivo, pessoal docente em prestação de serviços e pessoal não docente.

2.4.2.2. Projeto Educativo

O projeto educativo da instituição visava promover o desenvolvimento das crianças, tendo em conta a trilogia “Eu, o Outro e o Mundo”, procurando desafiar as

crianças e adultos à descoberta e conhecimento de si próprios, dos outros e do(s) contexto(s) em que se integram. Relevava o papel ativo que a cada um cabia assumir, em ordem à sua progressão e exercício da cidadania.

Entre os objetivos desse projeto, destacam-se: proporcionar uma formação equilibrada, integradora e ativa; fomentar valores (morais, étnicos, culturais, ambientais e religiosos); assegurar condições adequadas ao desenvolvimento das crianças (atendendo a ritmos e dificuldades de aprendizagem específicas) e de aproveitamento das suas capacidades.

2.4.2.3. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 17 crianças, 6 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Integrava uma educadora e uma auxiliar da ação educativa.

De acordo com a informação da Educadora e o que me foi possível observar, a maioria das crianças manifestava autonomia e atitudes favoráveis à sua socialização, embora apresentassem algumas divergências nas dinâmicas de grupo.

No seu conjunto era um grupo participativo, interessado, assíduo e recetivo, mas que criava entre si alguns conflitos.

No geral, o grupo encontrava-se ao nível das competências exigidas à sua faixa etária, evidenciando algumas fragilidades referentes à formação Pessoal e Social, mais concretamente no que dizia respeito ao cumprimento de condutas e regras de sala de atividades. As crianças mostravam grande interesse pelos domínios de expressões artísticas e físico-motora e de se envolverem em atividades lúdicas expressivas.

É de referir que num primeiro momento de estágio realizámos, também, uma experiência de observação e intervenção em contexto de creche, com idades compreendidas entre os 18 meses e os 36 meses.

2.4.2.4. Rotina diária do grupo

A rotina do grupo iniciava-se com a entrada na instituição seguindo para o refeitório a fim de tomarem o lanche matinal, sendo esta uma refeição opcional. Pelas 9h:30min e após tomarem o lanche, o grupo dirigia-se para a sala, depois de ir à casa de banho. O tempo de acolhimento marcava o início da jornada, começando o dia com a reunião em grande grupo. Este era um momento que permitia a partilha de experiências e

saberes, mas também de aprender a respeitar a vez do outro falar, esperar pela sua vez e aceitar ideias e perspetivas diferentes da sua.

A seguir eram promovidas atividades, em grande ou pequenos grupos, para exploração de conteúdos relativos às diferentes áreas e domínios curriculares. A estas atividades seguia-se o trabalho nas áreas de atividades da sala e quando esta terminava previa-se que cada criança arrumasse ou expusesse as suas produções e que deixasse organizados os espaços e materiais utilizados.

Por volta das 11h20min, procedia-se à reflexão, em grande grupo, sobre as atividades desenvolvidas no período da manhã, favorecendo a comunicação e a discussão de ideias apresentadas pelo grupo. Verificava-se se todos tinham marcado a presença, no quadro elaborado para o efeito, e marcava a presença quem ainda não o tivesse feito.

Pelas 11h35min, o grupo procedia à higiene pessoal, seguindo-se o almoço, no refeitório. Todas as crianças almoçavam na instituição. O almoço terminava por volta das 12h20min, tendo as crianças tempo para brincar e descansar na sala da televisão até às 14h00min.

Das 14h00min às 15h30min decorriam atividades nas áreas da sala, de expressão artística, momentos de jogo em grupo e, por vezes, à finalização de projetos iniciados durante o período da manhã. Pelas 15h35min e, no caso de as condições climatéricas serem favoráveis, eram realizadas atividades de recreio, no espaço exterior da instituição. Às 16h15min as crianças iam fazer a higiene pessoal para depois lancharem. O resto do tempo fazia parte da componente de apoio à família.

2.4.2.5. Organização da sala

Da observação efetuada sobre a sala de atividades entendemos poder referir que esse espaço se apresentava em bom estado de conservação e organizado por várias áreas de trabalho, nomeadamente: casa das bonecas; jogos de construção; oficina/ carros; biblioteca; jogos de mesa e expressão plástica (desenho, pintura, modelagem recorte e colagem). Todavia, seria vantajoso se pudesse contar com mais espaço para melhor poderem ser delimitadas as áreas e expor os diversos trabalhos realizados pelas crianças, de modo a divulgar as suas produções.

No que se refere aos materiais, estes estavam acessíveis às crianças, ofereciam segurança, eram em número suficiente, adequados à sua faixa etária e encontravam-se em bom estado de conservação.

Assim, apesar de espacialmente limitada, a sala reunia, em nosso entender, as condições necessárias para o desenvolvimento seguro e eficaz das crianças. Constatamos ser uma sala com uma dinâmica muito singular, atendendo à heterogeneidade do grupo e a dinâmica organizativa e relacional que este apresentava na utilização dos espaços.

Refletindo sobre a organização desse espaço parece-nos encontrar nele materiais para que apontam os modelos curriculares para a educação de infância, como o modelo *High Scope* (Hohmann & Weikart, 2011), no entanto a forma como se encontrava identificados e organizados deixavam perceber algumas diferenças, podendo estas dimensões ser melhoradas. Trata-se de aspetos, que nos mereceram reflexão e que procurámos ter em conta na nossa intervenção no sentido da participação das crianças nesse processo e de (re)definição das regras de vida em grupo, na sala, como mais adiante teremos ocasião de explicitar mais detalhadamente.

Capítulo III - Descrição e análise interpretativa da prática educativa

Neste capítulo procedemos, essencialmente, à descrição e análise da prática de ensino de supervisionada, procurando acedermos a dados que nos permitam a reflexão sobre possíveis formas de melhoria da mesma. Como referem Quivy e Campenhoudt (2008), a análise da informação tem como função interpretar os factos para que possamos compreender como melhorar o processo. Nessa análise procuraremos ter em conta os objetivos que orientaram o estudo que atravessou os dois momentos da intervenção que desenvolvemos.

Assim, e no sentido de ilustrar o processo educativo desenvolvido em contexto de 1.º ciclo do ensino básico e de educação pré-escolar, descrevemos e analisamos duas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em cada um destes níveis educativos, atribuindo particular atenção às formas de ver o mundo que as crianças revelam. Neste âmbito, importa ter em conta que todos os nomes referidos ao longo deste capítulo são fictícios, no sentido de preservar a privacidade das crianças.

Ao longo de toda a prática, tivemos presente a preocupação de articular conteúdos programáticos com a criação de oportunidades de integração de valores, bem como as suas especificidades sociais e humanos. Procurámos proporcionar momentos de aprendizagem que promovessem uma educação em valores, com a preocupação de realizarem aprendizagens significativas do ponto de vista de uma cidadania competente.

Podemos adiantar que as crianças do 1.º ciclo do ensino básico, tal como o esperado, revelavam maior consciencialização e opiniões mais consistentes e refletidas do que as do pré-escolar, tornando mais fácil o diálogo em grupo acerca de valores a promover.

3.1. Prática educativa em contexto de 1.º ciclo do ensino básico

3.1.1. Experiência de aprendizagem: Pensar num mundo melhor

Esta experiência de ensino-aprendizagem partiu de um desafio lançado às crianças no âmbito das atividades de formação complementar para cidadania, no sentido de partilhar vivências e modos de olhar uma data comemorativa que se aproximava, o Natal, no quadro de respeito por diferentes opiniões e opções religiosas e culturais.

Neste âmbito, em grande grupo, propusemos às crianças, que cada uma pensasse no que costumava fazer no Natal e o comunicasse ao grupo. Surgiram, de imediato várias

participações, para o que tivemos de lembrar a importância de falar um de cada vez, por forma a podermos escutar as ideias a apresentar por cada um e todos terem oportunidade de falar.

Os relatos das crianças incidiram em aspetos relacionados com a sua colaboração na decoração dos espaços, vivências em família e a oferta de prendas, deixando perceber expectativas em relação a presentes recebidos e idealizados.

Ao nível da colaboração na decoração dos espaços, as crianças incidiram, particularmente, na ornamentação da árvore de natal, podendo entender-se ser uma tradição partilhada pelo grupo. No que se refere às vivências em família, foi acentuada a reunião em família e a deslocação de familiares, para comemorarem juntos a época referida. Em relação às prendas, as referências centraram-se em si próprios, indicando objetos recebidos e o que gostariam de receber (como por exemplo, *play dough e a polly poquette*)¹, observando-se interesses determinados, alguns deles, pela influência da publicidade a que, todos, estamos hoje expostos e a atribuição de importância ao ter e ao poder ter. O entusiasmo com que falavam e enunciavam os seus desejos e interesses fez-nos refletir sobre como ajudar as crianças a reequacionar o pensamento consumista que as empresas de *marketing* tendem a alimentar. Como referem Oudenhoven e Wazir (2007) “tratar as crianças como consumidores tem-se intensificado em todo o mundo na última década, resultando numa pressão contínua sobre as crianças, em idades cada vez mais jovens, para aderirem a estilos de vida globais e fidelizarem-se a marcas internacionais” (p. 100).

Considerando este aspeto entendemos que seria pertinente desafiar as crianças a pensar nos outros (familiares, amigos ou outras pessoas, podendo estar perto ou longe e ser ou não suas conhecidas) e formular um pedido para eles que poderia ser material ou imaterial. Propusemos-lhes, então, que escrevessem a ideia, formulada por cada um, no caderno pessoal, e que, depois de revista a ortografia da mesma, a transcrevessem para um suporte em papel colorido colocado à sua disposição. Terminada a tarefa, cada um leu as ideias que escreveu, partilhando-as com o grupo. Propusemos às crianças pensarem num título para atribuir a este trabalho. A ideia foi acolhida com entusiasmo e depois da apresentação e discussão em torno de algumas sugestões, mereceu consenso escolher o título “Ideias para um mundo melhor”, resultando este da fusão de sugestões de duas

¹ A *play dough* é uma pasta de moldar colorida e, normalmente, vem acompanhada de materiais alusivos a uma determinada temática (ex. cabeleireiro, gelataria, etc). A *polly poquette* é uma boneca que tem diferentes roupas e desempenha diferentes profissões.

crianças. De facto, tratando-se de ideias várias, estas integravam desejos que apontavam para que as pessoas pudessem sentir-se bem e, por conseguinte, contribuir para a construção de um mundo melhor, como os exemplos a seguir apresentados permitem perceber. Sugerimos às crianças expor os trabalhos e partilhar essas ideias com os colegas, professores da escola e com os pais.

No que se refere a este aspeto, houve acordo em relação ao ser feita no exterior da sala, mas quanto ao local as opiniões dividiram-se. Propusemos decidir por votação, mas acabámos por não ter necessidade de fazê-lo porque surgiu, entretanto, a sugestão de colocar na porta da sala, argumentando uma criança (Pedro) que assim ficava perto da sala e todos que passavam no corredor ou vinham à sala podiam ver e ler as mensagens. A ideia e os argumentos utilizados pelo Pedro ajudaram as crianças a reapreciar as ideias apresentadas, sendo esta escolhida por unanimidade.

Da leitura dos desejos formulados por escrito pelas crianças, pareceu-nos poder organizá-las recorrendo à técnica de análise de conteúdo, emergindo as seguintes categorias de análise, e respetivos índices de enunciados: paz (n= 5); direito a aprender (n= 1); igualdade de oportunidades (n= 12); respeito pela integridade pessoal (n= 2); saúde (n=2) e amizade (n= 1). É de referir que algumas crianças referiram e incluíram no pedido mais do que um aspeto.

No que se refere à categoria *paz* destacam-se ideias relacionadas como acabar com a guerra e superar conflitos interpessoais, como os seguintes enunciados evidenciam: *Este ano gostaria que acabasse o terror na França e de outros países* (Pedro); *Eu gostaria que todas as guerras se extinguissem, incluindo as do recreio* (Gabriel).

É de considerar que, como o primeiro exemplo apresentado permite perceber, os atentados terroristas ocorridos recentemente em França, estão entre as preocupações das crianças, podendo, por isso, entender-se que a crescente insegurança e risco com que o mundo atual se confronta, é algo que preocupa todos. Aspeto que nos merece reflexão, no sentido de ajudar as crianças a conquistarem confiança e enfrentar riscos, valorizando práticas que contribuam para o bem-estar de todos. Neste âmbito corroboramos a ideia de Hargreaves (2003), quando alerta que importa ajudar as crianças a construírem alicerces que lhes permitam enfrentar e superar os riscos e a insegurança com que as sociedades atuais se defrontam.

A ideia apresentada pelo Gabriel (criança) acentua a importância de promover o entendimento entre todos, podendo fazê-lo em contextos diversos e através de variadas ações, como as que se referem a evitar brigas entre colegas.

No que se refere à categoria *igualdade de oportunidades* as crianças fazem referência ao direito que a todos deveria ser assegurado de acesso a bens essenciais para a proteção, alimentação e recreação, indicando, como exemplo: *Queria que o Pai natal desse roupa e brinquedos a todos os meninos* (Matilde); *Que todos os meninos pobres tenham dinheiro, comida e brinquedos* (Inês); *Querido Pai Natal quero que os senhores que dormem na rua tenham casa* (Liliana).

Quanto ao *respeito pela integridade pessoal* observam-se preocupações com a ocorrência de abusos sexuais, problema para o qual os meios de comunicação social têm vindo a alertar: *eu queria que as crianças não fossem afetadas por abusos sexuais* (Alexandre).

No que diz respeito à categoria *saúde*, as crianças apontam para a importância de obter cuidados médicos, no sentido de garantir a saúde de todos: *Quero que o Pai Natal cure os doentes* (Alexandre); *Queria que todas as pessoas tivessem saúde* (Luís)

Ao nível da categoria *amizade*, uma criança sublinha a importância de ter amigos, deixando perceber que esse aspeto pode gerar bem-estar na pessoa: *Gostaria que todos os meninos fossem alegres e tivessem muitos amigos* (Maria João)

No que se refere à categoria *ter direito a aprender*, as ideias expressas pelas crianças apontam para a importância do acesso de todos à educação, como o seguinte exemplo mostra: *Gostaria que todas as crianças tivessem escolas para aprender* (Lília).

Promovendo uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e alargando a discussão, questionámos as crianças sobre o porquê de haver meninos que não têm escola. As principais causas identificadas pelas crianças incidiam na guerra, mas também nas diferenças ao nível do poder económico dos países, acontecendo tal facto em países mais pobres.

Com o início de um Novo Ano, e na sequência de um diálogo estabelecido sobre esse tópico, questionámos as crianças sobre as expectativas de cada uma em relação ao ano de 2016. Uma vez mais, e com a mesma intencionalidade do momento descrito anteriormente, quiseram apresentar os desejos idealizados, não apenas para si, mas também para os outros. Assim, e numa linha de continuidade da atividade anterior, propusemos formular também por escrito esses desejos, favorecendo a tomada de consciência sobre outras realidades que não as suas, mas existentes no mundo.

Seguidamente, as crianças transcreveram o seu pedido de ano novo para uma folha de cartolina. Foram disponibilizados diversos materiais para que as crianças ilustrassem o suporte em cartolina, proporcionando-lhes a liberdade de escolha e de

expressão no contacto com materiais e técnicas de expressão artística. Salientamos que nesta atividade procurámos também promover a interdisciplinaridade entre as diversas áreas, explorando conteúdos ao nível da expressão oral, gráfica e plástica, bem como ao nível da formação pessoal e social e do conhecimento do meio. Importa referir que as crianças tiveram que recortar a cartolina para obter a forma desejada, favorecendo também o desenvolvimento da motricidade fina.

Quando terminado o trabalho, cada criança leu o pedido expresso e refletimos sobre as ideias apresentadas, sublinhando que o conjunto das mesmas representava o pensamento do grupo/turma. Foi ainda discutida a importância de escrever e divulgar ideias podendo torná-las conhecidas de outras pessoas e, eles próprios, poderem vê-las de novo e lembrar os pedidos formulados para o ano e tentar contribuir para que os mesmos pudessem ser concretizados. Propusemos às crianças que cada uma escolhesse o local na sala, onde gostaria de expor o seu trabalho, criando oportunidades de escolha e de descoberta do espaço que, no seu entender, melhor poderia ajustar-se à ideia que havia escrito.

Os pedidos que as crianças escreveram, para o ano 2016, apontam para as seguintes categorias: sucesso escolar (n=7) paz (n=6), preservação do meio ambiente (n=2), justiça social (n=3), direito à família (n=1), bem-estar das pessoas (n=4).

No que se refere à categoria *sucesso escolar*, observa-se que as crianças centraram em si próprios os desejos expressos, como os seguintes enunciados mostram: *Eu desejo melhorar as minhas notas* (Carlos), *Desejo ter boas notas no estudo* (Maria); *Eu desejo ter verde todos os dias no comportamento* (Maria João).

Quanto à categoria *paz*, as formulações de desejos surgem em termos não pessoalizados, mas dirigidos a todos, apontando para uma dimensão ampla de cidadania e demonstrando a preocupação com esta temática, como os exemplos evidenciam: *Que todas as guerras sejam proibidas em todo o mundo* (Carlos); *Espero que neste ano novo não haja guerras no mundo* (Carlos); *Desejo que as pessoas do mundo tenham paz, harmonia, bondade, amor* (Matilde).

Relativamente à *preservação do ambiente*, observam-se ideias que evidenciam preocupações ecológicas relacionadas sobretudo com a poluição do ambiente, entendido este na sua globalidade: *Não quero que no mundo haja poluição* (Sabina); *Desejo para este ano novo que não haja tanta poluição no mundo* (Inês).

A *justiça social* foi uma dimensão também indicada, referindo, por exemplo: *Desejo que neste mundo haja justiça* (Pedro).

No que se refere á categoria *bem-estar das pessoas*, as crianças apresentam ideias em relação a si próprias e aos outros, relevando desejos que podem ajudá-las a ser felizes, como os seguintes enunciados deixam perceber: *Desejo que todos os meninos tenham uma família* (Maria João). *Desejo ser feliz junto da minha família* (Joana). *Desejo também que todo o mal que há no mundo acabe* (Carlos).

A dinâmica de diversificação dos espaços de exposição do trabalho, fez com que as crianças partilhassem opiniões, pedissem e dessem sugestões umas às outras sobre onde colocá-los, sendo notória a preocupação com que todos tivessem visibilidade. Considerando a forma colaborativa e dinâmica, mas ordeira como este processo decorreu, parece-nos poder entender que o objetivo pretendido foi alcançado, pois, atender aos interesses de cada um e conciliar estes com os dos outros, nem sempre é fácil nestas idades, Houve o recurso ao diálogo para solucionar problemas, como um que surgiu por três crianças pretenderem usar o mesmo espaço e não querendo que os trabalhos ficassem juntos, procuraram resolver a questão, sem recorrer à intervenção do adulto. Neste âmbito relembramos a opinião de Sousa (2001), quando o autor refere que” a discussão a nível de opinião (...) poderá ser muito útil como exercício de raciocínio sobre os valores” (p.175).

Com essa proposta pretendemos ainda promover a expressividade de cada um, tendo em conta que algumas crianças que integravam o grupo se manifestavam retraídas ou menos confiantes na partilha de experiências ou saberes com os colegas. Relevamos ainda, a cooperação de duas crianças com uma das crianças portadoras de necessidades educativas especiais, sobretudo no recorte dos materiais e na escrita do texto, para que pudesse concretizar com sucesso o trabalho proposto.

Corroboramos, neste sentido, a opinião de Zabalza (2000) que, como vimos no capítulo um deste relatório, o envolvimento das crianças em interações sociais bem-sucedidas é fundamental para a construção de valores.

Consideramos que esta atividade se apresentou como um importante tempo de diálogo, redação, apresentação, debate e divulgação de ideias. Assim, e pelo envolvimento das crianças na mesma, bem como pelo diálogo que gerou com os pais, sobretudo quando estes vinham buscar as crianças, sendo por elas desafiados a ler as mensagens expostas, leva-nos a afirmar ter-se apresentado gratificamente do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Integrada na área de estudo do meio foi-nos proposto explorar conteúdos relacionados com o tópico “Direitos das minorias”. Para a exploração do mesmo,

resolvemos ter como ponto de partida a leitura, simplificada, de alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como os direitos: à vida e à segurança pessoal, à família, à liberdade, à igualdade, à educação, entre outros.

Nesta linha começámos por apresentar uma imagem projetada em *Power Point* com duas crianças de diferentes cores de pele (uma branca e outra negra) seguida da frase “*todos diferentes todos iguais*”. Propusemos às crianças observar e, em grupo, descrever oralmente a imagem. As descrições incidiram essencialmente na cor da pele e do grupo sexual de pertença.

A seguir, e partindo da leitura da frase “*todos diferentes todos iguais*”, solicitámos as crianças a pensarem e descreverem, num primeiro momento, em que aspetos as duas poderiam ser diferentes e, num segundo momento, em que aspetos poderiam se iguais.

As descrições ao nível das diferenças centraram-se na cor da pele e nas características do cabelo. Ao nível das semelhanças enumeraram elementos relativos à constituição física do ser humano, como: olhos, boca, nariz, dentes, entre outros. Na sequência da descrição uma criança (Maria João) indicou uma outra característica comum, dizendo: *são as duas muito simpáticas*. E acrescentou, explicando: *Eu acho que são simpáticas porque estão as duas a sorrir e parecem amigas*. Dando continuidade a esta ideia, algumas avançaram com outras ideias, como que, se calhar, eram amigas porque estavam abraçadas.

A seguir distribuámos um cartão por cada criança, integrando estas imagens de crianças de diversos pontos do mundo, retratando diferentes culturas, através das roupas, de adereços, de pinturas faciais, para além das características físicas.

Cada criança mostrou a imagem distribuída e, em grupo, fomos observando e descrevendo as características observadas. A beleza das imagens e a riqueza dos adereços que apresentavam motivou as crianças a participar ativamente no diálogo e a identificar características culturais diferentes, enunciando alguns países ou continentes de onde provinham.

No verso de cada imagem encontrava-se, oculto, um excerto de um artigo referente a um direito previsto na Declaração dos Direitos Humanos. Propusemos às crianças retirar a tira de papel que o ocultava, mas informando-as antes de onde tinha sido retirado o que ali estava escrito e perguntando-lhes qual seria o motivo de haver esse documento e para que serviria. Gerou-se um diálogo aberto em torno destas questões, manifestando que dizia respeito a direitos, mas sem especificar quais. Assim, incentivámo-las a pensar e verbalizarem quais deveriam ser, em seu entender, os direitos

a ser contemplados. Apesar da grande vontade manifestada pelas crianças em enunciar direitos, observámos sentirem algumas dificuldades em explicitá-los, mas surgindo ideias, como por exemplo: *Não maltratar ninguém* (Carlos); *Todos terem comida* (Luana); *Ajudar as crianças* (Diogo).

A seguir cada um leu o excerto apresentado no seu cartão, criando oportunidades para manifestação e discussão de ideias em torno dos direitos enunciados, como por exemplo, o que se entende por “todo o ser humano tem direito a repouso, lazer e férias”. Em conjunto, fomos desconstruindo as afirmações apresentadas pelas crianças, para melhor poderem ser entendidos os direitos legalmente previstos para todos os seres humanos.

Refletindo sobre a globalidade da experiência, importa sublinhar as oportunidades que surgiram de abordar de forma integrada conteúdos de natureza diversificada, tendo subjacente a valorização do ser humano, enquanto pessoa e cidadão que tem direitos e deveres para poder haver uma convivência salutar e promoveu a realização e bem-estar de todos.

3.1.2. Experiência de aprendizagem: Cada dia um desafio

Esta experiência de ensino-aprendizagem teve como intencionalidade criar oportunidades da vivência e descoberta de valores considerados importante para a vida em sociedade. Como refere Sousa (2001), é importante poder “viver em contextos que sejam exemplos de actuação axiológica, proporcionando aos alunos experiências práticas de vivências dos valores no seu meio quotidiano” (p. 183).

Nesta linha, enveredámos por uma estratégia educativa que visava implicar as crianças, ao longo de duas semanas, em atividades ou tarefas que tinham subjacente a promoção de determinados valores humanos, no quadro de uma visão holística do seu processo de ensino aprendizagem. Procurámos, assim, enveredar por uma metodologia que favorecesse a participação ativa das crianças na concretização de ações assentes em valores sociais e morais.

Elaborámos e apresentamos às crianças doze cartões, integrando cada um desafio a concretizar pelo grupo, num total de 12 desafios.

Todos os dias de manhã, uma criança escolhida aleatoriamente, mas não podendo repetir a tarefa, ia escolher um cartão com uma mensagem e lia-a, em voz alta, e o grupo, ao longo do dia, ia ter em consideração o desafio lançado.

Informámos o grupo que, no dia seguinte, íamos descrever e refletir, em grande grupo, sobre a forma como o desafio tinha sido concretizado.

Os desafios lançados às crianças decorreram ao longo de 12 dias, um por dia, consistindo em: sorri o máximo que puderes ao longo do dia; dá elogios a quem queiras; escreve uma mensagem a alguém que queiras e entrega-lha; diz uma coisa engraçada e faz alguém sorrir; dá uma ajuda a alguém que precise; conta aos teus pais uma recordação feliz que tenhas com eles; dá um beijinho a alguém que precise; mima muito os teus amigos e familiares; partilha algo que tenhas; conta ou lê uma história a um amigo; segura a porta a alguém que esteja a sair ou a entrar; sê gentil e respeita todos.

Face às propostas as crianças manifestaram grande interesse e contentamento, sendo este claramente visível na sua expressão fácil e em algumas afirmações, tais como: *Para cumprir o desafio temos que nos portar bem, não é?* (Luís); *Todos vão poder dizer como fizeram, não é?* (Matilde)

As ações ou comportamentos promovidos pelas crianças em relação a cada desafio eram partilhado antes de abrir o novo cartão e saber que novo desafio para o dia se apresentava ao grupo.

No sentido de compreender melhor a experiência realizada, importa deter-nos em exemplos de ações praticadas ou observadas e descritas pelas crianças em relação a esses desafios:

- Sorri o máximo que puderes ao longo do dia: *O [Miguel] estava a chorar no recreio, porque lhe tiraram as coisas e eu dei-lhe um beijinho para ele sorrir* (Diogo).
- Dá elogios a quem queiras: *Eu disse à [Joana] que a sua bandolete era muito gira e que parecia uma princesa com a coroa* (Pedro).
- Escreve uma mensagem a alguém que queiras e entrega-lha: *Eu escrevi um bilhete aos meus pais a pedir desculpa, porque eles chegam sempre atrasados ao trabalho por minha culpa* (Maria João).
- Diz uma coisa engraçada e faz alguém sorrir: *Fiz cocegas à [Marta], porque achei que ela estava triste e assim ela riu-se* (Joana).
- Dá uma ajuda a alguém que precise: *Eu, ontem, acabei os exercícios e fui ajudar a [Sílvia]* (Leonor).

- Conta aos teus pais uma recordação feliz que tenhas com eles: *Eu contei à minha mãe que queria muito que nevasse este natal, para podermos fazer bonecos de neve como fizemos da única vez que vi neve* (Carlos)
- Dá um beijinho a alguém que precise: *Eu dei um beijinho à [Leonor], porque queria mostrar a minha amizade* (Letícia)
- Mima muito os teus amigos e familiares: *Eu dei um abraço à [Maria] que ela estava triste por ter levado amarelo no comportamento* (Marta)
- Partilha algo que tenhas: *Eu partilhei as minhas panquecas do meu lanche com a [Letícia]* (Leonor).
- Conta ou lê uma história a um amigo: *Eu às vezes leio para a minha irmã* (Maria).
- Segura a porta a alguém que esteja a sair ou a entrar: *Eu segurei a porta para a minha mãe entrar no prédio com os sacos* (Gabriel).

Em relação ao último desafio, “Sê gentil e respeita todos”, não nos foi possível recolher dados, por envolvimento do grupo, nesse dia, em outras atividades e depois ocorrer a primeira interrupção de atividades letivas.

As ações indicadas, como os enunciados deixam perceber incidem na interação com os colegas e a família, revelando preocupação em prestar-lhes atenção, ajuda e estabelecer um bom entendimento.

Devido à natureza da temática abordada neste estudo, a época natalícia foi uma mais-valia para a abordagem de conteúdos relacionadas com os valores, por ser uma altura em que muitas instituições sensibilizam as pessoas para a partilha, a solidariedade, a entajuda, a união, a família e muitos outros.

Assim, e tirando partido das festividades e dos movimentos solidários que decorrem nesta altura do ano, esta atividade surgiu como forma de alertar para os valores, colocando as crianças a experienciar situações educativas nesse âmbito, vivenciando a tarefa na primeira pessoa.

As atividades que promovem as expressões, quer fossem a expressão artística, escrita, oral ou plástica, foram uma constante ao longo da prática educativa, com vista a favorecer o envolvimento das crianças em experiências de natureza diversificada e potencialmente facilitadoras do enriquecimento de cada criança e do grupo, em termos do seu desenvolvimento.

Para implementar esta atividade, procurámos promover momentos de partilha, em grande e pequenos grupos, para que as ideias de cada criança pudessem suscitar questionamento e reflexão, por parte do grupo, e, assim, originar mais momentos de diálogo acerca de temáticas consideradas pertinentes ou do seu interesse.

Além das atividades de ensino-aprendizagem redigidas integralmente neste relatório, foram desenvolvidas outras integradas nas diferentes áreas de conteúdo programáticos, não só com vista a enriquecer a prática pedagógica da estagiária, mas também para assegurar a progressão das crianças.

Neste sentido, em todas as semanas de intervenção houve que as crianças vivenciassem a aprendizagem de valores. Neste âmbito, corroboramos a ideia de Sousa (2001), quando afirma que “ o viver numa comunidade, numa escola, numa sala de aula onde haja um ‘clima’ de convivência baseada nos valores, influencia de modo bastante positivo o desenvolvimento do sistema de valores da criança”(p. 183).

Vários foram os momentos de diálogo proporcionado por situações inesperadas, que mostraram a preocupação destas crianças com questões atuais da sociedade e que deram origem a oportunidades, não programadas, para trabalhar os valores através da troca de opiniões, diálogos em grande grupo, situações-problema e conflitos interpessoais, surgidos nos intervalos ou hora de almoço, entre muitos outros. Mesmo em situações de partilha de saberes e ajuda entre crianças, de discussão de regras e comportamentos fora ou dentro da sala de aula, todos estes momentos foram aproveitados para trabalhar valores como a partilha, a ajuda, a amizade e o respeito pelos outros.

Em relação às situações de divergência e conflito entre as crianças, procurámos manter a imparcialidade, incentivar ao diálogo na resolução de situações de conflito, criar oportunidades de entendimento e de escuta de todas as partes.

Importa referir que os comportamentos e práticas da estagiária foram previamente refletidos e cuidadosamente pensados para que não houvesse margem para a transmissão de ideias ou conceitos erróneos, tendo em conta que, como vimos ao nível do enquadramento teórico deste trabalho, as crianças pudessem olhar para os seus professores como exemplos a seguir, daí a necessidade constante de rever, refletir e repensar as nossas práticas.

Enveredando por uma abordagem inter e transdisciplinar possibilitou-nos explorar diversas vertentes do mesmo tema, como por exemplo, utilizando um texto com valores explícitos, para promover conhecimentos sobre o texto narrativo, descritivo, etc.

Neste âmbito, referimos ainda uma aula de matemática, em que procedemos à

abordagem de um novo conteúdo programático: frações. Tendo em consideração o caráter subjetivo deste conteúdo, inserido este ano pela primeira vez no programa de matemática do 1.º ciclo, decidimos explorar o conteúdo utilizando tangerinas. A estagiária explicou que cada criança tinha à sua frente uma tangerina que iria servir para iniciarmos a abordagem de uma temática. Sugerimos que cada criança descascasse a sua tangerina e depois que esperassem novas indicações. Algumas crianças referiram dificuldades ao iniciar a descasca do fruto, mas logo algum colega se apressava a ajudar.

Prosseguiu-se com a divisão da tangerina à metade, enquanto a estagiária representava no quadro que $\frac{1}{2} =$ metade. Continuámos com a divisão da tangerina até termos cada gomo separado, alertando que se esta tinha 10 gomos, cada um destes gomos era uma parte da tangerina e que, juntando as partes todas, teríamos uma tangerina inteira.

Como já era esperado, este conteúdo suscitou muitas dúvidas por parte do grupo. Para ultrapassar as dificuldades e dinamizar a experiência, tendo em consideração que o grupo se interessava muito por atividades lúdicas, promovemos uma atividade que consistia na recriação de uma pizza de papel, de acordo com uma receita apresentada, sendo esta:

- $\frac{1}{6}$ de cebola (1 das 6 fatias da pizza leva cebola)
- $\frac{2}{6}$ de Pimentos (2 das 6 fatias da pizza leva pimentos)
- $\frac{3}{6}$ de chouriço (3 das 6 fatias leva chouriço)
- ...

Na realização desta atividade algumas crianças manifestaram muitas dificuldades, mostrando-se incapazes de acompanhar a atividade e de criar a sua pizza. Aí as crianças que tinham compreendido o conteúdo e a atividade, voluntariaram-se logo para auxiliar os colegas, não apenas na execução plástica do trabalho, mas estabelecendo um diálogo explicativo, exprimindo uma atitude de companheirismo e entreatajuda.

Este, era um cenário muito comum neste grupo de crianças, onde os alunos que terminavam as tarefas em primeiro lugar, manifestavam vontade de auxiliar os colegas com mais dificuldades, não apenas em relação aqueles com quem mais se identificavam, mas nunca sem pedir autorização à estagiária ou professora cooperante. Nestas manifestações encontramos valores de cidadania e entreatajuda vividos no dia-a-dia destas crianças e postos em prática nas relações com o grupo, evidenciando preocupações com o bem-estar dos colegas, bem como o seu sucesso escolar. Também foi possível identificar conceções relacionadas com valores de amizade e cidadania, que instigam a partilha de

saberes, a entreaajuda e até mesmo a solidariedade acadêmica.

3.2. Prática educativa em contexto de educação pré-escolar

Ao nível da educação pré-escolar apresentamos também, duas experiências de ensino-aprendizagem, através das quais nos parece poder retratar a prática educativa em que nos envolvemos e a ação investigativa sobre ela promovida. Assim, começamos por descrever e analisar uma experiência de aprendizagem que incide em aprender a partilhar responsabilidades e a seguir outra que incide sobre descoberta de diferentes culturas.

3.2.1. Experiência de aprendizagem: Partilhando responsabilidades

Esta atividade surgiu em resposta à necessidade sentida de superar situações de conflito, que vínhamos a observar, entre as crianças do grupo. Iniciámos um diálogo com as crianças acerca do comportamento do grupo e da importância de trabalhar/brincar, de modo a criar um ambiente calmo e onde não houvesse brigas. Assim, prosseguiu-se um momento em que cada criança teria de manifestar uma situação ou atitude, sua ou de algum dos colegas, que lhe tenha desagradado. Todas as crianças participaram ativamente na discussão de opiniões, procurando desta forma refletir sobre comportamentos e atitudes aceitáveis entre colegas e na sala de atividades. Das participações mais pertinentes sublinhamos as seguintes:

- Uma vez o António bateu-me, porque eu não queria emprestar o meu brinquedo.*
(Hermano)
- E tu como te sentiste?* (estagiária)
- Fiquei triste e chorei* (Hermano)
- E vocês acham que é correto bater nos colegas?* (estagiária)
- Não, porque assim ficamos sem amigos?* (Osvaldo)

(Notas de Campo, 11 de abril de 2016)

Propusemos ao grupo a ideia de construirmos regras para o bom funcionamento do grupo e da sala, participando todos, procurando, assim, que as crianças se sentissem parte integrante da organização do processo educativo, atendendo a princípios de democracia.

Solicitadas as crianças a verbalizarem as regras a incluir na sala, foram surgindo várias ideias, sendo estas registadas na sua presença. As regras elaboradas foram as seguintes: respeitar a vez dos colegas; ajudar os colegas; andar devagar; deixar a sala arrumada; ser amigos uns dos outros; cumprimentar as pessoas; e partilhar materiais.

No final, lemo-las e discutimo-las, procedendo à construção de um painel com essas regras, sendo as mesmas ilustradas pelas crianças.

Foram integradas na área de expressão plástica materiais diversos como algodão, papel crepe, papel de lustro, retalhos de tecido, lã, entre outros, para que pudessem concretizar a atividade proposta. Estabelecemos um breve diálogo com as crianças sobre a importância da reutilização de materiais, de os partilhar e da diversidade de técnicas que poderiam utilizar, como o recorte, rasgagem, colagem, montagem com vários materiais, entre outros. Organizámos o grupo, em pares, ficando, cada um deles, responsável por ilustrar uma regra. Lembrámos que era importante que pudessem representar o pretendido pelo grupo, de modo a que os dois elementos trabalhassem e dessem ideias sobre o que fazer e como fazer. Durante a concretização do trabalho limitámo-nos a prestar auxílio face a eventuais solicitações.

Através da observação da exploração dos diversos materiais e instrumentos construídos pela criança, pudemos constatar diferenças entre as crianças no que diz respeito ao domínio da motricidade fina. Algumas já dominavam a rasgagem e o recorte, outras revelaram alguma dificuldade em concretizar essas atividades. Esta discrepância também se verificava em relação à utilização da cola, pois enquanto algumas crianças a utilizavam, cautelosamente e em pequenas quantidades, outras não manifestavam esse tipo de preocupações.

A aposta na diversidade de materiais foi apreciada pelas crianças, na medida em que todas procuraram integrar um bocadinho de cada um na sua ilustração.

Refletindo sobre esta atividade, importa considerar que, como referem Ferraz e Dalmann (2011), é importante valorizar a expressão plástica, no processo de ensino aprendizagem das crianças, pois constitui um meio expressivo que as leva a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos e, por conseguinte, a participar no seu próprio crescimento. Entendemos que não podemos menosprezar as potencialidades lúdico-expressivas que estão associadas às expressões artísticas e físico-motoras, de uma forma geral.

Terminada a atividade, cada par foi mostrar aos colegas como tinha ilustrado a regra atribuída e colá-la num painel, no sentido de compreenderem que todas contribuíram para a concretização da finalidade do trabalho proposto. À medida que o painel foi ficando preenchido, fomos construindo um diálogo acerca da importância de cumprir as regras, porque mais do que dizer o que não se deve fazer é compreender, porque se deve fazer e o que fazer para criar um ambiente de bem-estar. Discutimos a

importância do seguimento das regras para a convivência harmoniosa entre todos, relevando a pertinência e contributo de cada um para criar um ambiente mais favorável e que permita entender todos melhor.

Desta forma pretendíamos que as crianças sentissem que cada uma tem um papel fundamental para o bom funcionamento do grupo. É em prol disto que sublinhamos a necessidade de incidir em áreas como a formação pessoal e social, incutindo valores e princípios fundamentais para a vida em sociedade.

Com uma intencionalidade educativa semelhante, promovemos outra atividade que se prende com a gestão da participação das crianças na organização das entradas e saídas na sala, a qual passamos a descrever.

Havia algum tempo que vínhamos a observar manifestações de insatisfação entre as crianças, argumentando que era sempre a mesma criança que ia na frente da fila para o refeitório. Havia crianças que, por serem mais introvertidas e menos participativas, de forma autónoma nas atividades e discussões de grupo, não estavam a ter oportunidades de se manifestar.

Posto isto, propusemos implementar a partilha de responsabilidades. Com esta atividade pretendíamos que todas as crianças usufríssem de igualdade de oportunidades de assumir responsabilidades e exercer a liderança. Assim, o título de chefe do dia era atribuído, logo que o grupo entrava na sala, o qual tinha como funções dizer e registar alguns dados que faziam parte do quotidiano pré-escolar, como ver o dia da semana em que estávamos e assiná-lo. Também era responsável por distribuir material aquando da realização de trabalhos e quando lhe era solicitado. Quando havia conflitos entre os colegas, o chefe do dia podia intervir, como mediador entre os pares, elucidando o colega culpado e incentivando-o a pedir desculpa ao lesado. Mas, e como proferido pela estagiária no primeiro dia de implementação desta iniciativa, o mais importante era que: o chefe do dia tinha que dar o exemplo.

Todas as crianças acolheram muito bem esta iniciativa sendo concretizada com sucesso. Todas queriam participar e esperavam, ansiosos, que o seu dia de ser chefe chegasse. Todos os dias, assim que a estagiária entrava na sala de atividades, a primeira questão que surgia era: *Quem é o chefe do dia hoje?* (várias crianças)

Com esta experiência de ensino-aprendizagem conseguimos promover uma significativa melhoria nas relações entre as crianças, na medida em que já não manifestavam tantos conflitos relacionados com a organização e cooperação. Acreditamos que esta atividade beneficiou, essencialmente, as crianças mais

introvertidas, menos participativas e autônomas, proporcionando a igualdade de oportunidades para todos.

Neste sentido, é de realçar a responsabilidade ética e pedagógica do educador, em ordem a promover e despertar a concretização de direitos e responsabilidades nas crianças para que todas possam participar nas atividades.

Assim, e no seguimento desta ideia, relevamos que se os projetos propostos estimularem os interesses e as necessidades das crianças, estas terão melhores oportunidades de se empenhar no seu processo de ensino-aprendizagem. Importa, também, referir que a criatividade, quando posta em prática em áreas de interesse da pessoa, criança, jovem ou adulto, leva ao desenvolvimento de mecanismos próprios da motivação autónoma, geradora de criatividade. Este aspeto carece ainda de mais atenção, se considerarmos que as condições de vida atual, fazem com que as oportunidades quotidianas de minimizar o impacto de interagir e conviver com outras crianças ocorra em parte nos encontros em contextos (pré)escolares.

Cabe, ainda, ao educador estimular as crianças para a realização de trabalhos devidamente contextualizados e favoráveis à aprendizagem a vários níveis, enveredando por uma pedagogia participativa, de âmbito interdisciplinar, bem como a mobilização de recursos diversificados.

Refletindo sobre esta experiência de aprendizagem, importa sublinhar que proporcionou oportunidades às crianças de realizarem aprendizagens ao nível da formação pessoal e social, da comunicação e expressão, bem como no âmbito do conhecimento do mundo, em particular do mundo social e cultural.

É de relevar os contributos da expressão artística para o enriquecimento das crianças, pelo que corroboramos a ideia apresentada nas OCEPE (ME/DEB, 2002) de que é importante valorizarmos estes domínios tendo em conta que “implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (p. 57).

Entendemos que a expressão artística não deverá ser encarada como a produção de obras de arte, mas sim como uma importante oportunidade para as crianças imaginarem, experimentarem, obterem prazer em prazer e descobrirem formas diversas de fazer e representar as suas ideias e sentimentos. A expressão surge assim como um código comunicativo, que permite a cada um exteriorizar espontaneamente imagens, por

si construídas. É de salientar que a expressão artística se traduz na união entre o movimento, a imaginação, a emoção, a ação e os sentimentos, aspetos que nos devem merecer atenção e reflexão.

Vários foram os momentos aproveitados para promover aprendizagens que contribuíssem para a educação integral das crianças, tirando partido das situações emergentes e procurando promover a inovação da prática educativa. Preocupámo-nos em promover intervenções que originassem aprendizagens significativas e que fossem ao encontro das necessidades do grupo, tendo em vista a participação das crianças no seu processo de aprendizagem e na resolução de conflitos emergentes.

3.2.2. Experiência de aprendizagem: Descobrimo outras culturas

O desenvolvimento desta experiência de aprendizagem teve como ponto de partida a necessidade sentida em responder a uma situação em que observámos haver, por parte de uma criança, um comentário discriminatório em relação a uma colega, para o que outra criança procurou alertar, como o excerto a seguir apresentado permite perceber:

- *O [João] fez a Nair chorar, porque disse que ela era preta (Guilherme)*
 - *Ele fez isso! E o que achas do que ele fez? (estagiária)*
 - *Não fez bem (Guilherme)*
 - *Queres explicar porquê? (estagiária)*
 - *Ela não é, é castanha. O meu pai também é (Guilherme)*
 - *E será por isso! (estagiária)*
 - *Não, porque não devemos chamar nomes aos colegas (Guilherme)*
 - *E, porque ela fica triste, por isso ela chora (Francisca)*
 - *Pois, então acho que temos que falar com o [João], não acham?*
 - *Sim (Guilherme e Francisca)*
- (Notas de campo, 21 de abril de 2016)

Como as afirmações apresentadas deixam perceber é importante que, desde cedo, seja promovido a criação de um ambiente educativo, que favoreça a aceitação, o respeito e a valorização da diversidade, no sentido de uma convivência integradora de todos. Como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 2002), “a aceitação da diferença (...) étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades” (p. 55). Por outro lado, é igualmente importante promover uma “educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores” (*idem*, p. 56), para que, cada um, saiba intervir de forma crítica em situações que não se apresentem respeitadoras de si próprio ou dos outros.

Assim, e entendendo podermos promover oportunidades de aprendizagem em que a diversidade étnica e cultural pudesse ser valorizada como meio de enriquecimento cultural e social do grupo, resolvemos promover uma atividade nesse sentido.

Considerando a importância que as histórias assumem para a compreensão de conteúdos desta natureza, optámos por escolher e ler a história “O elefante azul”, na qual surge abordada a questão de diferenças da cor da pele e o valor da amizade. Nela é retratada a aventura de um elefante que tinha a pele de cor diferente da dos outros elefantes, pelo que resolveu partir à procura de amigos que fossem da sua cor e que, depois de muito procurar e estar quase a perder a esperança de os encontrar, viu um grupo de crianças que na escola, usava batas azuis, portanto da sua cor. Falou e brincou com estas crianças, ficando a compreender que elas gostavam de usar roupa de todas as cores e que para serem amigas não importava a cor da sua roupa ou da pele, mas sim de serem amigas.

Procedemos à exploração da capa e contracapa do livro, levando as crianças a observar e tentar descobrir o conteúdo e o título da história, e a seguir procedemos à leitura da mesma. No final, propusemos às crianças comentar os acontecimentos descritos na história, criando um momento de partilha de ideias sobre a mesma, bem como sobre amigos e gostos pessoais sobre diferentes cores, deixando perceber a beleza encontrada em diferentes cores, de roupa, cabelo, olhos e pele.

De modo a dar continuidade à abordagem desse tópico, decidimos propor ao grupo de crianças organizar uma viagem imaginária, percorrendo diferentes continentes, tendo como objetivo descobrir a diversidade cultural que caracteriza o mundo e o quanto é importante poder conhecer aspetos de culturas diferentes da nossa, como os que se relacionam com os seus modos de vestir, tradições, danças, adornos e alimentação, entre outros.

Para entrar no jogo de faz de conta da viagem e o concretizar, bem como para aprender que existem algumas regras a cumprir para que possamos entrar e circular em países que ficam fora do espaço da Europa, em que o nosso país se integra, propusemos-lhes fazer o cartão de identificação normalmente exigido, isto é, o passaporte.

Começámos então por elaborar os “passaportes”, mas antes observámos um passaporte verdadeiro para perceber que dados incluir no passaporte a elaborar. Cada um fez o seu próprio passaporte, utilizando cartões que distribuámos por cada um. Algumas crianças fizeram o registo dos dados sem ajuda, outras contaram com a ajuda de colegas ou de um dos adultos da sala. Foi interessante observar as sugestões que iam dando uns

aos outros para que pudessem ser nele incluídos os dados de identificação de cada um e ficar com uma apresentação cuidada, como o comentário de uma criança mostra: *Não faças tão grande, senão não cabe* (Maria João). A criança referia-se à escrita do nome, no qual o colega estava a utilizar um tamanho de letra que deixava perceber não lhe permitir incluir a palavra no espaço indicado.

Para ajudar as crianças a criar referências em relação à localização dos continentes e países de que íamos falar, propusemos-lhes construir um planisfério. Recorrendo a uma réplica que a estagiária levou para a sala, e permitindo que as crianças a manuseassem, explicámos-lhes ao que correspondia o verde do globo e ao que correspondia o azul, assinalando e observando o recurso a diferentes cores para indicar aspetos que o compunham, como por exemplo, o mar, a terra e a delimitação dos países que nele havia, mencionando o nome de alguns deles e referindo que neles viviam pessoas que podiam falar diferentes línguas e ter hábitos e tradições também diferentes. A educadora cooperante já havia explorado alguns destes conteúdos, daí a discussão em torno destes ter sido facilitada.

No sentido de alimentar o faz de conta da viagem a realizar, recriámos o espaço por forma a criarmos a réplica de um “autocarro” e foi destacada uma criança para assumir o papel de revisor, outra para o papel de condutor e, ainda, outra para carimbar o passaporte, em cada país visitado. Para organização desse processo a indicação das crianças foi feita de acordo com a lista dos nomes apresentados no quadro das presenças, começando pelo último nome e seguir em sentido ascendente, no sentido de diversificar esse processo.

Combinámos que o primeiro continente a visitar seria África. Questionámos as crianças sobre o país que poderíamos visitar e que meio de transporte utilizar. Foram enunciados alguns países e chegámos à conclusão que o meio de transporte mais rápido seria o avião. Improvisámos um “avião” (utilizando cadeiras) e recriámos o trajeto. Dizendo ter chegado à África do Sul, e pretendendo percorrer o continente africano, resolvemos mudar de transporte, passando o espaço que fazia de avião a ser alterado para “autocarro”. Para tornar a experiência mais rica, projetámos (em *Power Point*) imagens alusivas a paisagens africanas, incluindo animais (zebras, leões, girafas...), bem como de tribos, exibindo trajes, adornos, pinturas corporais, máscaras e escutámos algumas músicas.

As crianças mostravam-se atentas e faziam muitas perguntas acerca de aspetos, como: porquê as tribos se vestirem daquela forma; porque é que aquelas pessoas tinham

tantos brincos, entre outros aspetos. À medida que íamos respondendo a estas e outras perguntas, íamos explorando as características do tempo atmosférico, como se fazia muito ou pouco calor, se os animais eram domésticos ou selvagens, entre outros aspetos, tendo como objetivo aprofundar conhecimentos sobre outros países e outras formas de viver.

Propusemos às crianças recriar as máscaras que tinham observado nas imagens, ao que aderiram com entusiasmo. Sugerimos recorrerem aos materiais disponíveis na sala. Cada um construiu a sua máscara e estas foram utilizadas no dia seguinte, para recriar a “dança da chuva”. Para melhor traduzir o efeito da chuva utilizámos, ainda, “paus de chuva”. As crianças, com um pincel desenharam as suas máscaras e decoraram-na com lã para ficarem o mais semelhante possível.

Com a atividade pretendíamos que as crianças compreendessem que existem várias culturas e que é importante conhecer e respeitar as particularidades de cada uma.

Compilámos um conjunto de imagens referentes a cada um dos países ou regiões situadas em diferentes continentes, que indicámos querer visitar para conhecer a sua cultura, indo esta sendo mostrada quando chegados a esse país ou região.

As imagens permitiam contextualizar e observar aspetos diversos, retratando cada lugar e as particularidades da sua cultura, as quais devemos procurar conhecer, apreciar e respeitar. Não podemos deixar de salientar a beleza e a riqueza dessas imagens, as quais permitiam gerar diálogos e discussões alargadas e entusiasmar as crianças a quererem continuar a percorrer o trajeto e descobrir novos lugares.

Esta atividade teve a duração de várias semanas, de modo a explorar os diversos continentes, realçando aspetos raciais e culturais com vista a aceitar e olhar as diferenças entre raças como uma mais-valia para o enriquecimento cultural do mundo em que vivemos e de cada um de nós.

Ao longo desta experiência de ensino-aprendizagem as crianças foram colocando questões e manifestando opiniões, como o seguinte excerto permite perceber:

- *Se as vacas são sagradas na Índia, porque não são aqui também?* (Osvaldo)
- *As mulheres na Índia usam muitos brincos.* (Maria)
- *Porque é que há pessoas de cores diferentes?* (Neuza)

(Notas de campo, 26 de abril de 2016)

Como os enunciados mostram, as crianças ao conhecerem outras culturas foram colocando questões interessantes e pertinentes que fomos explanando em grande grupo e, por conseguinte, procurando alargar conhecimentos sobre o mundo físico e social.

Dando continuidade a esta experiência de ensino-aprendizagem, decidimos ler a história “Meninos de todas as Cores”. Esta história refere a particularidade de diferentes raças, considerando, fundamentalmente, a cor da pele.

Ao longo do diálogo estabelecido na referência da história, uma criança referiu:

- *O meu pai é castanho, a minha mãe é cor de pele, por isso é que eu sou assim moreno* (Frederico)
- *E tu achas que és diferente dos teus colegas por isso?* (estagiária)
- *Não* (algumas crianças) *só mais escurinho.* (Frederico)

(Notas de campo, 28 de abril de 2016)

A afirmação da criança deixa perceber o reconhecimento da dimensão genética que está na origem das suas características físicas, enriquecendo a abordagem da questão de diferenças de pele. Porém, a utilização da expressão “cor de pele” levou-nos a refletir sobre a importância de ajudar a criança a compreender que “cor de pele” não é uma cor nem uma tonalidade.

No que se refere à viagem que vimos relatando, é de referir que o país do qual as crianças manifestaram gostar mais de conhecer foi o Egito, devido a aspetos como as múmias, as pirâmides e camelos. Em vários momentos as crianças retomavam as imagens, livros e fotografias disponíveis na sala, estabelecendo diálogos entre si e com os adultos, como os seguintes enunciados evidenciam:

- *Estamos a ver mais coisas do Egito* (Frederico);
- *O Osvaldo não viu, porque faltou no dia que vimos as múmias e os camelos. Não podemos ver de novo?* (Frederico)

(Notas de campo, 10 de maio de 2016)

A par da abordagem feita de cada país/continente realizámos atividades lúdicas relacionadas com a cultura de cada um. Foram utilizadas várias técnicas de expressão plástica com vista a diversificar e enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças. Aproveitámos para identificar cores, particularmente as secundárias tentando perceber se todas as crianças as distinguiam. Observámos que as dificuldades surgidas centraram-se na tonalidade do azul e verde, manifestadas por 4 crianças. Neste âmbito, importa lembrar que o manuseamento de materiais plásticos, formas, texturas e cores diferentes pode ajudá-las a melhor compreendê-los. Quanto mais rico for o material lúdico mais significado terão as aprendizagens que levam a experiências de sucesso educativo. As atividades de exploração livre dos materiais desafiam a criatividade, o desenvolvimento da motricidade fina e a noção de volumes e superfícies. Por outro lado,

é de referir o desenvolvimento de aprendizagens que proporcionaram a afirmação e a valorização de todos, bem como da sua participação na tomada de decisões.

Relevamos, o recurso à expressão dramática, tendo em conta que, como refere Sousa (2001) “O brincar de faz-de-conta é uma actividade própria destas idades, é através deste tipo de jogo que a criança ensaia os papéis sociais que poderá vir a desempenhar quando mais velha” (p. 190), sendo que a mímica foi muito utilizada. A expressão dramática ao longo da ação educativa foi uma mais-valia, ajudando a comunicar e expressar ideias, tanto mais que as crianças nesta idade ainda não dominam o código escrito, pois fazem-no em contexto de 1.º ciclo.

A expressão oral foi também valorizada permitindo às crianças participar de forma ativa e autónoma nos diálogos proporcionados na sala. Foi muito enriquecedor ver a forma como as crianças integraram tão bem esta realidade tão distante para eles, mas ao mesmo tempo tão perto.

Num outro momento, decidimos tirar partido de um desafio lançado pelo Ministério da Educação, intitulado “*E se fosse eu? Fazer a mochila e partir*”, com vista a “Sensibilizar as crianças e jovens para as dificuldades que os refugiados enfrentam ao fugir da guerra, em busca de proteção humanitária”². Tendo em conta que o problema dos refugiados é uma questão que se coloca com acuidade na atualidade e que também pode ser olhada pela ótica da diversidade e da igualdade de direitos e de oportunidades, incitando ao respeito pelas diferenças, achámos que seria uma boa oportunidade para consolidar e, mais uma vez, colocar as crianças no lugar do outro e refletir acerca de outras realidades.

A atividade consistiu em cada criança levar uma mochila para a escola, com o que entendesse ser importante se tivesse que enfrentar a crise migratória como a que afeta muitas crianças. Alertámos que, tendo em conta o tamanho da mochila, deveriam escolher o que elas achavam mais revelante levar, podendo pedir a colaboração dos pais/família nesse processo.

Esta foi uma atividade muito interessante, em termos de envolvimento por parte das crianças e dos pais, tendo em conta que todas as crianças aderiram à mesma e levaram para a sala a mochila com o que achavam pertinente levar, num caso de emergência. Todas as crianças tiveram a oportunidade de descrever e mostrar, em grande grupo, o que escolheram e incluir na mochila. À medida que cada criança ia mostrando

² Retirado de http://www.acm.gov.pt/-/e-se-fosse-eu-a-fazer-a-mochila-e-partir-ampanha-de-sensibilizacao-mobiliza-600-escolas-para-a-causa-dos-refugiad-1_2 a 11 de junho de 2016

esses objetos, ia dizendo a utilidade dos mesmos.

Mais uma vez, recorremos ao jogo de faz-de-conta para posicionar as crianças em relação ao tema, o que contribuiu muito para o sucesso da atividade. Das participações mais pertinentes, destacamos a de uma criança que fez a sua mochila sozinha, incluindo brinquedos e comida, sendo de valorizar o esforço e o seu empenho em participar. Das 16 crianças que participaram na atividade, todas levaram comida, alguma dela enlatada, o que demonstra conhecimentos sobre as necessidades básicas de sobrevivência, 15 agasalhos e água, sendo que a criança que não incluiu estes elementos foi a que fez a mochila sozinha. Por sua vez, 5 crianças incluíram medicamentos para, no caso de ficarem doentes, terem com que se tratar, o que demonstra um certo cuidado consigo, ainda que isso lhes tenha sido induzido pelos pais. Achamos igualmente pertinente referir que 3 crianças levaram documentos legais, fotocopiados, deixando perceber a colaboração dos pais para tornar mais real a experiência dos filhos, 4 incluíram lanternas para iluminar o caminho e uma criança levou um mapa e explicitou que era para não se perder no caminho.

No geral, todas as participações das crianças denotaram motivação e uma participação ativa, essencialmente em quererem mostrar o que traziam nas suas mochilas. Cada criança esperava, ansiosamente, a sua vez para partilhar a sua experiência com os colegas.

Foi-nos difícil contextualizar para a criança uma questão tão complexa como a que se prende com a situação dos refugiados, que se veem obrigados a abandonar as suas casas em busca de proteção e paz, quando, por outro lado, queremos incitá-las para valores tão complexos como os de justiça e de liberdade. Neste sentido, a inocência e o olhar de descoberta com que as crianças encaram o mundo, contribuiu muito para o seu envolvimento numa atividade diferente e que a todos fez refletir sobre a importância de não desistir e lutar para aquilo a que a Declaração Universal dos Direitos do Homem prevê, isto é, que todos têm direito a liberdade, paz e a uma vida digna.

Esta atividade proporcionou momentos ricos de comunicação oral, o que, corroborando a ideia de Mousinho *et al.* (2008), é de valorizar, pois é a partir da linguagem que desenvolvemos a habilidade de pensar, a memória e a percepção, bem a capacidade de associar ideias e regular o comportamento. Remete-nos, ainda, para a reflexão acerca da importância de as crianças usufruírem de oportunidades que os posicionem em relação a realidades tão pertinentes como o direito à vida e à paz.

Refletindo sobre a globalidade da experiência de aprendizagem, entendemos ser

de sublinhar a importância de uma vida pautada para valores de equidade, solidariedade, respeito e amizade.

Relevamos o papel do educador para criar situações de aprendizagem que proporcionem às crianças o prazer que advém da descoberta, de modo a desfrutar da mesma, progredindo nos vários domínios do desenvolvimento e da aprendizagem, em ordem à construção da cidadania.

Considerações finais

Neste capítulo procedemos a uma interpretação crítico-reflexiva da prática educativa desenvolvida em ambos os estágios. Além disso tecemos algumas considerações acerca do estudo realizado sobre esta mesma prática, tendo em conta os objetivos previstos.

As experiências vividas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada permitiram-nos entrar em contacto com diferentes e diversificadas realidades educativas, tanto em relação às características das crianças, como às faixas etárias em que se integravam e proporcionaram-nos a possibilidade de articular a teoria aprendida com a prática, favorecendo o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Reconhecemos que na nossa formação como futuros educadores/professores, a prática assume uma importância fundamental, tendo em conta que só no trabalho *in loco* é possível conhecer as características do grupo e dos contextos e, por conseguinte, selecionar as estratégias adequadas às necessidades formativas e interesses das crianças, assumindo que cada grupo é singular. Uma das características inerentes à prática da docência concretiza-se na capacidade de adaptação do professor/educador, relativamente ao grupo com o qual promove a ação educativa.

Por forma a conseguir dar resposta às necessidades educativas de cada grupo, torna-se fundamental saber planificar e intervir de acordo com as particularidades e níveis de cada um. Assim, começo por refletir e justificar a escolha das temáticas e dos conteúdos abordados no decurso da intervenção pedagógica, relevando a importância que reveste uma educação em e para os valores, no sentido de promover experiências e relações facilitadoras da aprendizagem e exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Considerando as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas, entendemos poder considerar que criámos oportunidades para as crianças poderem progredir nas diferentes áreas e domínios curriculares, enveredando por uma abordagem globalizante e integrada.

Entendemos que, tanto ao nível do 1.º ciclo, como da educação pré-escolar, a nossa prática educativa privilegiou o desenvolvimento de competências de cariz pessoal e social, favorecendo o desenvolvimento de atividades que promovessem a compreensão do meio próximo e menos próximo, no quadro de uma cidadania intercultural. Neste âmbito, sublinhamos a importância que assumiu a revisão da bibliografia para fundamentação do nosso trabalho, permitindo-nos alargar conhecimentos sobre

concepções e metodologias educativas, enquanto suporte à intervenção do educador/professor.

No que se refere, mais especificamente, à prática desenvolvida no contexto de educação pré-escolar, a intencionalidade pedagógica centrou-se na valorização de questões que se prendem com o respeito pelos outros e por si próprio, a equidade, a entreajuda e a compreensão de outras culturas. Importa referir que no início da prática pedagogia nos deparamos com um grupo, no qual era frequente a emergência de situações de conflito entre crianças, gerando situações que nem sempre nos era fácil gerir. Tendo consciência de que, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “num clima apoiante os adultos sabem que os desejos das crianças estão ligados a conflitos e que os incidentes como estes são ocorrências naturais” (p. 89), empenhámo-nos em encontrar, em conjunto com as crianças, formas alternativas de relação e de gestão das situações.

Com o decorrer da prática pedagógica essa dificuldade foi sendo colmatada, à medida que as interações com o grupo se foram intensificando, conseguindo assim identificar e compreender quais as crianças que precisavam de mais apoio, na resolução de conflitos interpessoais e na gestão de responsabilidades, de modo a garantir o direito de todos à participação na vida do grupo. Possibilitou-se que as crianças pudessem colocar-se no lugar do outro e a tomar decisões sobre prioridades a estabelecer em situações para ajudar a garantir o bem estar pessoal e social.

Em relação à prática desenvolvida no contexto do 1.º ciclo, a intencionalidade pedagógica incidiu em tirar partido de momentos e conteúdos que faziam parte do projeto educativo, promovendo aprendizagens que pudessem ajudar as crianças a olhar o mundo à nossa volta e a intervir nele, de modo a contribuir para a melhoria do mesmo. Procurámos nesse processo relevar o papel das crianças como agentes que podem contribuir para construir uma sociedade cada vez mais equitativa e aberta à aceitação das diferenças e ao diálogo, e desenvolver um espírito crítico e interventivo. As interações entre as crianças foram promovidas, procurando que partilhassem ideias e pontos de vista pessoais, quando confrontados com situações de conflito, conhecessem diferentes realidades sociais e étnicas, formulassem questões, debatesses concepções e opiniões e se posicionassem em relação às mesmas.

Os resultados sugerem que o desenvolvimento de experiências de aprendizagem apoiadas em valores humanos são importantes para as crianças construírem perspetivas de abertura a diferentes realidades e ao reconhecimento dos benefícios que daí advêm, ajudando-as a tornarem-se cidadãos reflexivos.

Neste sentido, a prática profissional terá permitido apoiar o desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social, levando as crianças a compreender e a vivenciar experiências essenciais como resolver situações de conflito de forma não violenta, assumir atitudes de compreensão e de respeito pelas diferenças que caracterizam a diversidade humana, cooperar e agir de forma solidária com os outros, desenvolver atitudes de prevenção e de autoproteção, entre outras.

Importa referir, também, que os momentos que permitiram o desenvolvimento mais completo de competências associadas às vivências sociais foram mais frequentes no grupo de 1.º ciclo, permitindo realizar um trabalho mais aprofundado, devido às capacidades de leitura e escrita já adquiridas pelas crianças.

Referimos, ainda, que ao longo da prática educativa desenvolvida neste nível educativo, não sentimos grandes dificuldades em abordar a temática dos valores, tendo em conta que as crianças se revelavam já mais capazes de se descentrar e colocar-se no lugar do outro, no que se refere a comportamentos de cidadania e de convivência e grupo. A dinâmica promovida ao nível do grupo/turma também favorecia esse processo.

Importa ainda acrescentar que as crianças do grupo do pré-escolar foram, progressivamente, manifestando atitudes e comportamentos em ordem a uma convivência mais positiva e coerente com uma cidadania ativa. Foi interessante poder trabalhar valores de forma transversal, acompanhando esse processo com a reflexão em grupo, ajudando as crianças a atingir os objetivos propostos.

Podemos, assim, relevar que a integração curricular viabilizou a concretização de processo educativo orientado para a aprendizagem e exercício da cidadania, no qual se tornou possível interrelacionar e articular as diversas áreas de conteúdo, em ordem ao desenvolvimento pessoal e social das crianças e adultos envolvidos nesse processo.

Em todo este processo foram criados importantes momentos de comunicação oral e escrita, favorecendo a partilha de saberes, experiências e ideias e contribuindo para enriquecimento formativo das crianças.

Nesta linha, é de sublinhar que os projetos educativos em cooperámos contribuíram para o fortalecimento de laços entre os elementos do grupo e para a valorização das crianças como seres ativos e construtores do seu conhecimento.

De uma forma geral, a temática explorada neste relatório favoreceu a nossa reflexão sobre as práticas educativas em ordem à criação de oportunidades para a construção de valores e desenvolvimento de um pensamento crítico, por parte das crianças, e esperamos que as ideias expressas, neste trabalho, contribuam para ajudar

outros a repensar a ação educativa promovida e a promover ao nível da educação básica, no sentido de articulação de esforços para o desenvolvimento humano.

Em termos formativos e académicos, este processo foi uma mais-valia para nós, na medida em que nos permitiu crescer pessoal e profissionalmente, possibilitando-nos confrontarmo-nos com as exigências que uma educação de qualidade coloca, desafiando-nos a procurar promover uma ação educativa que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, no quadro de uma efetiva igualdade de oportunidades e sucesso de todos.

Queremos sublinhar que por tudo o que foi mencionado neste trabalho, e em prol de uma prática educativa mais sólida e consistente, é fundamental encarar a prática docente como um trabalho de acrescida responsabilidade, que requer reflexão e investimento, em ordem a uma formação e desenvolvimento, em continuidade, ao longo da vida. Essa prática requer, ainda, a promoção de um trabalho articulado entre os vários agentes educativos (educadores/as, professores/as e família/encarregados de educação), pois só assim poderá aceder-se a um percurso educativo bem sucedido. Importa mobilizar os esforços para que as aprendizagens a realizar tenham repercussões positivas na vida pessoal e no desenvolvimento das crianças, ajudando-as a tornarem cidadãos compreensivos, tolerantes e conscientes.

Entendemos que a temática em que incidiu o relatório merece, pela importância que reveste, merece continuidade investigativa, com vista a contribuir para uma formação para uma cidadania ativa e responsável e, por conseguinte, a construção de uma sociedade melhor e mais justa para todos.

Referências bibliográficas

- Ahmad, F. (2006) Educação para valores: uma alternativa para a convivência humana. *Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul*, n° 58. Disponível em <https://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id525.htm>.
- Alarcão, I (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 10-39) Porto: Porto Editora.
- Andrade, J. V. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Col. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, A., & Mendonça, A. (2010). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação e Supervisão* (2ª ed.). Braga: CIE-UM, Centro de Investigação em Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2000). A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In F. Trillo (coord.), *Atitudes e Valores no Ensino* (pp.123-170). Lisboa: Instituto Piaget
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cabanas, J. Q. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Carvalho, O. (2007). *A construção de valores na criança*. Brasília: Faculdade de Ciências de Educação.
- Casanova, M. P. (2011) Educação em Valores: Necessidade ou Obrigação? Actas do XVIII Congresso da AFIRSE “Deontologia, Ética e Valores na Educação-Utopia e Realidade” (pp. 473-481). Lisboa: AFIRSE (ISBN nº. 978-989-8272-11-9).
- Castro, J. P., & 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 [DGIDC].
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água

- Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação* (Tradução de Manuel Alberto Vieira, Paula Leandro e João M. Paraskeva). Viseu: Livraria Pretexto Editora (Obra original publicada em 1916).
- Dias, J., & Bhering, E. (2004). A Interação Adulto/ Crianças: foco central do planeamento na educação infantil. *ContraPontos*, IV, 91-104.
- Ferraz, M., & Dalmann, E. (2011). Educação expressiva: De alunos a expressante. In M. Ferraz (org.), *Educação Expressiva: um novo paradigma* (pp. 43-56). Lisboa: Tuttirév Editorial
- Formosinho, J., Campos, H., Haste, M., Diaz-Aguado, R., Marques, M., Veiga, M. & al (1992). *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gabinete de Documentação e Direito comparado (s/d). Declaração Universal dos Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>.
- Garcia, M. (2009). *Pais e Valores: um estudo no pré-escolar*. Tese de Mestrado em Formação Pessoal e Social. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências, Lisboa.
- Gimeno Sacristán, J. (2000) *Educar e Conviver na Cultura Global*: Porto: Edições Asa.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Golze, B. (2005) *O Desenvolvimento Afectivo e Intelectual da Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um Sentido de Coerência na Criança*. Mem-Martins: Publicações Europa América, col. Biblioteca das Ideias.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Klébis, M. & Ménin, M. (2002). A disciplina e a educação em valores nas escolas. *Estudos*, n. 10, 27-46.
- Lourenço, O. M. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Marques, R. (1995). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social: Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa : Texto Editora.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Martinelli, M. (1996). *Aulas de Transformação: O Programa de Educação em Valores Humanos* (5. Ed). São Paulo: Peirópolis.
- Martinelli, M. (1999). *Conversando sobre educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis Editora
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Mendes, M. D., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 91-100;
- Miguéns, M. (Dir.) (2005). Nota Prévia. In *Actas Seminário Educação e Família* [Seminários e Colóquios] (pp. 9-12). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico* (4º ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nobrega, V. (2008). A aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste processo. *Revista Pedagógica* 25 (78), 297-306.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4º ed.). Porto: Porto Editora.
- Oudenhoven e Wazir (2007). *As novas crianças do século XXI: Necessidades emergentes*. Lisboa: Texto Editores.
- Pereira, Í. S. (2010). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância n° 92*, 55-65.
- Pereira, Í. S. (2012). Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de carácter linguístico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 217-228.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (2000) *Para onde vai a educação?* (15. ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

- Quivy, R., & Campenhoud, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. (pp: 79-92). Disponível em: <http://ebookbrowse.net/formar-professores-como-profissionais-reflexivos-donald-schon-pdf-d339410075>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2001). *Educação em Valores: na pré-escolaridade e no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*, n.º13.

Legislação Consultada

- Constituição da República Portuguesa - VII Revisão Constitucional (2005). Disponível em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art1>
- Despacho N.º 9888-A/2013, de 26 de julho - Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Portaria N.º 266/2011, de 14 de setembro - Define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.

