

Prática de Ensino Supervisionada - A cidadania está na escola!

Jéssica Teixeira Ribeiro

Relatório Final 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

Ilda Freire Ribeiro

Bragança
dezembro, 2021

Agradecimentos

Estes anos de formação e a elaboração deste relatório foram um desafio, que só foi possível ultrapassar devido ao apoio de todos que me rodeiam e que viveram comigo estes momentos. Por isso agradeço a toda a minha família, enalteço desde já a minha mãe e o meu irmão Ivo, que foram os primeiros a proporcionar-me, que crescesse e que tivesse formação e contribuíram para que eu seja a pessoa que hoje sou. A eles dedico este relatório e terei sempre um profundo agradecimento.

Agradeço ao Manuel, por me apoiar incondicionalmente, todos os dias e por toda a força que me dava, que me mostrava em todos os momentos que o “amor” ajuda e muito a ultrapassar barreiras. Obrigada por acreditares sempre em mim, por acreditares nas minhas capacidades quando eu não conseguia e me dares sempre a mão.

Agradeço à minha orientadora e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro, por toda a disponibilidade, por orientar este relatório, mas acima de tudo por ter acreditado mais em mim do que eu própria, pois sempre me fez ver que eu era capaz e que conseguia. Obrigada por conversar comigo e me fazer crescer e fazer ver os momentos de forma mais positiva. Agradeço à Professora Doutora Angelina Sanches, supervisora da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, por toda a disponibilidade que teve em ajudar, aconselhar e vir de manhã cedo entregar-nos livros que nos ajudar nas planificações e intervenções, sempre com todas as suas ideias.

Agradeço a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Bragança, que contribuíram sem dúvida para a minha formação e construção enquanto cidadã e ao meu professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o professor Fernando, pois foi ele que no início da minha formação me mostrou o quão bom é aprender e estudar e me ensinou os bons valores para a vida.

Agradeço a todas as crianças, educadoras e professoras com quem tive o gosto de trabalhar e que me deixaram fazer parte do seu mundo e me ajudaram neste percurso. Agradeço à minha amiga companheira Raquel, que me apoiou em todas as horas e com quem ri muito, com quem chorei muito e vivi muito. Agradeço à minha colega e amiga Ana que me acompanhou nestes últimos dois anos e que me fez rir muito e acreditar que somos capazes de tudo. E o agradecimento à pessoa mais importante, a ti Sara que hoje brilhas do alto e me guias, que nunca me deixaste desistir e me acompanhaste desde tenra idade, se não fosse por ti que tanto me querias à tua beira em Bragança, hoje não estava aqui. OBRIGADA! Esta vitória é minha e tua.

Resumo

A escola reflete preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, como por exemplo: direitos humanos, igualdade, interculturalidade. Com todas as mudanças que se vão sentindo na sociedade do século XXI, com um crescente mosaico intercultural, é de extrema importância educar para a cidadania, refletindo criticamente, desmitificando conceitos, não deixando que se criem estereótipos ou qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Importa que as crianças se tornem cidadãos ativos, participativos e construam competências essenciais de formação cidadã. A educação para e na cidadania constitui-se desta forma como um desafio para todos os sectores da sociedade, e em particular para a escola que se assume como um espaço privilegiado para a construção de práticas de cidadania. O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o principal objetivo da investigação é entender como abordar as questões de cidadania em contexto de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo experiências de ensino e aprendizagem que considerem os pressupostos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O estudo é de cariz qualitativo e desenvolveu-se com uma turma de 4.º ano de escolaridade, com vinte e cinco crianças e com um grupo de jardim de infância, com dezassete crianças, com idades de três, quatro e cinco anos. Para a recolha de dados recorreu-se à observação direta, às notas de campo, aos registos fotográficos e a grelhas de observação. A análise permitiu verificar que a realização das atividades potencializou o conhecimento de novas culturas por parte das crianças, permitindo aprender mais sobre o “outro” e respeitá-lo como cidadão pleno de direitos, na sociedade e no mundo. Verificou-se também que as crianças passaram a refletir mais sobre as próprias atitudes, a argumentar, a escutar e respeitar os pontos de vista diferentes dos delas.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, cidadania, escola do 1.º ciclo do ensino básico, pré-escolar, crianças

Abstract

The school reflects transversal concerns to society, which involves different dimensions of education for citizenship, such as human rights, equality, interculturality. With all the changes that are being felt in 21st-century society, with a growing intercultural mosaic, it is of utmost importance to educate for citizenship, reflecting critically, demystifying concepts, not allowing stereotypes or any kind of prejudice or discrimination to be created. Children must become active, participatory citizens and build essential citizenship training skills. Education for and in citizenship is, therefore, a challenge for all sectors of society, particularly for schools, which are seen as a privileged space for the construction of citizenship practices. The present work result from the context of the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-school Education and Primary School Teaching and the main objective of the research is to understand how to report the issues of citizenship in the context of Pre-school Education and Primary School, promoting teaching and learning experiences that consider the assumptions of the National Strategy for Citizenship Education. The study is qualitative and was developed with a group of twenty-five and a group of seventeen children with ages between three and five years. children in the 4th year of school and a group of seventeen children with age between three and five years from Pre-school Education. Data was collected through direct observation, field notes, photographic records, and observation grids. The analysis allowed us to verify that the carrying out of the activities enhanced the children's knowledge of new cultures, allowing them to learn about the 'other' and to respect him/her as a citizen with full rights in society and the world. It was also verified that the children started to reflect more on their attitudes, to argue, to listen, and to respect different points of view.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Citizenship, Primary School, Pre-school Education Children.

Siglas e acrónimos

1.º CEB- Ciclo do Ensino Básico

CeD- Cidadania e Desenvolvimento

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

PES- Prática de Ensino Supervisionada

EPE- Educação Pré-escolar

EEA- Experiência de Ensino-Aprendizagem

PASEO- Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo.....	5
Abstract.....	7
Siglas e acrónimos.....	9
Introdução.....	13
1.Enquadramento teórico.....	15
1.1. Em torno do conceito de cidadania.....	15
1.2. Cidadania: um desafio para a escola.....	17
1.3. O papel do professor na educação para a Cidadania.....	22
1.4. Práticas de cidadania em contexto escolar.....	24
1.5. As questões de cidadania nos normativos legais para a Educação Pré-escolar e 1.º	
Ciclo do Ensino Básico	26
1.6. A cidadania da criança.....	29
2. Enquadramento metodológico.....	33
2.1. Tema integrador, questão problema e objetivos.....	33
2.2. Natureza da investigação.....	34
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	35
3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	39
3.1. Caracterização do contexto da prática de ensino supervisionada de 1.º Ciclo do	
Ensino Básico.....	39
3.2. Caracterização do contexto da prática de ensino supervisionada de Educação Pré-	
escolar.....	42
4. Descrição, análise e reflexão das Experiências de Ensino-Aprendizagem.....	45
4.1. Experiências de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	45
4.2. Experiências de ensino-aprendizagem na Educação Pré-	
escolar.....	62
Considerações finais.....	79
Referências Bibliográficas.....	83

Índice de tabelas e figuras

Tabelas

Tabela 1- Horário da turma 1.º CEB.....	41
Tabela 2- Atividade “ <i>Sou especial porque sou...</i> ”	54

Figuras

Figura 1- Grupos temáticos presentes na ENEC.....	27
Figura 2- Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.....	28
Figura 3- Planta da sala de aula.....	40
Figura 4- Apresentação da história “ <i>Meninos de todas as cores</i> ”	47
Figuras 5 e 6- Produções escritas sobre multiculturalidade	50
Figura 7- Representação dos países.....	51
Figuras 8, 9 e 10- Cartazes elaborados pelas crianças	52
Figuras 11 e 12 - Acrósticos produzidos pelas crianças	55
Figura 13- Gráfico EEA Multiculturalidade.....	56
Figura 14- Nuvem de palavras sobre os Direitos da Criança.....	59
Figuras 15 e 16- Produções das crianças “Árvore dos Direitos”	60
Figura 17- Gráfico EEA Direitos da criança.....	61
Figuras 18, 19, 20 e 21- Desenho da história “ <i>O Lápis Mágico de Malala</i> ”	65
Figuras 22, 23 e 24- Produções das crianças “E se eu tivesse um lápis mágico?”	66
Figura 25- “Árvore do Lápis Mágico”.....	67
Figuras 26 e 27- Construção do íman	69
Figuras 28, 29, 30 e 31- Produções das crianças sobre “Os Direitos da Criança”	70
Figuras 32, 33 e 34- Produções das crianças sobre família	73
Figuras 35, 36, 37 e 38- Produções das crianças.....	75
Figura 39- Gráfico EEA Lápis mágico e direitos da criança.....	77

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular da Prática de ensino Supervisionada (PES) foi solicitada a redação do relatório final de estágio, com o objetivo de contextualizar e uma reflexão sobre a ação educativa e investigativa desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A investigação realizada centra-se na educação para a cidadania na escola, que se consubstancia na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), que “integra as matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade, do ensino básico e do ensino secundário. [e] No 1.º ciclo do ensino básico, a CeD é uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.1). A educação para a cidadania constitui-se como um desafio para todos os sectores da sociedade, e em particular para a escola, que segundo Reis (2002) se constitui “como um lugar privilegiado para o seu desenrolar” (p.113). E, neste sentido, a prática deverá ser assumida como um objetivo central do sistema de ensino. Em Portugal são vários os documentos normativos que lhe atribuem essa centralidade, como por exemplo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, doravante designada por ENEC, desenvolvida por Monteiro et al. em 2017 e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, designado neste documento por PASEO, que foi desenvolvido Martins et al. também em 2017.

A Educação para a Cidadania, segundo a ENEC (2017), está organizada em três grupos, com implicações diferenciadas. O primeiro é direcionado para todos os níveis de ensino e ciclos de escolaridade, tratando-se de áreas transversais e longitudinais, o segundo direciona-se a dois ciclos do ensino básico e o terceiro destina-se a qualquer um dos níveis de escolaridade. Estes grupos “devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa” (p.8). Neste trabalho, em particular pretende-se trabalhar o grupo 1, que integra os temas: direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e saúde.

De forma abrupta, nos últimos anos da década de 90, a cidadania “invade” o discurso educacional, num movimento análogo ao que vinha acontecendo noutras ciências sociais e humanas e nos discursos públicos (Carvalho, Sousa, & Pintassilgo, 2005). A escola constitui-se com um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem estas diferentes dimensões da educação para a cidadania.

Com todas as mudanças que se vão sentindo na sociedade do século XXI, com o desenvolvimento das tecnologias de informação, com uma maior circulação de informação, com as redes sociais no seu auge, é de extrema importância educar para os valores, trabalhando e usando a informação “que cai nas nossas mãos”, desmitificando conceitos, não deixando que se criem estereótipos, qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Importa sim, que as crianças se tornem cidadãos participativos e construam competências essenciais de formação cidadã.

Segundo Martins et al. (2017) o Perfil dos alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizem valores e competências que lhes permitam intervir na vida, na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e étnicas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (p.10).

O relatório que apresentamos está organizado em quatro pontos: o primeiro ponto é o enquadramento teórico em que serão abordados tópicos, como o conceito de cidadania, o papel do professor na educação para a cidadania, as práticas de cidadania, a contextualização da cidadania em normativos legais e a cidadania da criança. O segundo ponto é sobre o enquadramento metodológico, e falamos sobre a natureza da investigação, a questão-problema, os objetivos, assim como os instrumentos e técnicas de recolha de dados selecionados. No terceiro ponto, temos a caracterização dos contextos onde realizamos a PES, bem como a descrição, análise e reflexão de algumas experiências de ensino e aprendizagem. E por último as considerações finais.

Tivemos em consideração que a elaboração e implementação do projeto de investigação consiste num processo colaborativo e de articulação entre todos os intervenientes, e assim sendo, procuramos adquirir uma atitude reflexiva, indo ao encontro dos interesses e reais necessidades da criança, proporcionando experiências de ensino e aprendizagem, que potenciem o desenvolvimento e competências mais cidadãs.

1. Enquadramento Teórico

Nota introdutória

Neste ponto do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) pretende-se conhecer o estado da arte, contextualizando o conceito de cidadania e tentando perceber que práticas poderão fomentar um exercício pleno de cidadania e como o professor poderá contribuir para promover essas práticas.

1.1 Em torno do conceito de cidadania

A questão da cidadania está em constante discussão na atualidade visto que cada vez é mais necessária (Barbosa 1998, Ribeiro, 2011, Nogueira, 2015). São várias as pessoas que evocam o vocábulo “cidadania”, mas todas saberão o seu verdadeiro significado? Neste sentido consideramos pertinente definir o que se entende por cidadania. Conceptualmente, a cidadania, tendo em consideração a literatura específica, está num processo de constante mutação, e envolve uma contextualização a nível político, social e cultural.

Segundo Nogueira (2015) o conceito de cidadania, desde a sua génese elitista e exclusivista, está a transformar-se numa noção de base mais alargada, em que os direitos legais e sociais continuam a ser essenciais. Audigier (2000) citado por Nogueira (2015), comparou definições do conceito de cidadania em dicionários de diferentes países e chegou à conclusão de que, apesar das definições serem diferentes, existem linhas comuns a ter em conta, na sua definição, como o sentido de pertença a uma comunidade ou grupo e a existência de um conjunto de direitos e deveres que regem a conduta humana e a capacidade de participação.

Janoski (1998) citado por Carvalho, Sousa e Pintassilgo, (2005), numa tentativa de elaborar uma teoria de cidadania, considera que “a cidadania é a pertença pelos indivíduos num Estado-Nação de certos direitos universalistas passivos e ativos a um nível determinado de igualdade” (p.15). A cidadania “um projeto em construção de si mesmo” (Barbosa, 1999, p.105), ou seja, é um projeto que cada cidadão vai construindo enquanto membro ativo de uma sociedade, através do seu envolvimento e participação.

A cidadania, nas palavras de Carvalho, et al (2005): i) implica um reconhecimento de personalidade num limite geográfico, o que se aproxima da noção de “cidadania substantiva”, e envolve o reconhecimento de uma identidade coletiva; ii) inclui tanto direitos de participação da vida política (cidadania ativa) como direitos de existência

(cidadania passiva) que não dependem da competência do sujeito para exercer influência; (iii) remete para direitos universalistas e formalmente atribuídos pela lei a todos os cidadãos; e iv) garante, dentro de certos limites, a uma igualdade processual e também substantiva.

A noção de cidadania assume várias concepções e representações, que vão variando segundo o tempo que se vive e o espaço onde as pessoas se encontram, sendo por isso considerado um “conceito polissêmico, multicontextual, multidimensional e plurifacetado” (Ribeiro, 2010, p.2). No entanto, e enquanto vamos fazendo este percurso de pesquisa, encontramos linhas convergentes entre várias definições conceptuais, como são exemplo: os direitos e deveres dos cidadãos, a participação na sociedade e o sabermos viver juntos.

Segundo Turner (1993) citado em Nogueira e Silva (2001), a cidadania pode ser entendida “como um conjunto de práticas (jurídicas, políticas, económicas e culturais) que definem uma pessoa como membro competente da sociedade” (p. 1459). Traduz-se no modo de estar e de saber viver em sociedade, o que implica o reconhecimento e a aceitação da diferença e do outro. Corroboramos a ideia de Ribeiro (2011) quando refere que “cidadania pode ser sinónimo de participação, liberdade, valores, direitos e deveres, consciência cívica (...) [sendo] de facto muito vasto e muito abrangente o seu significado.” E é “esta multiplicidade de olhares, (...) esta visão transversal e plural que lhe confere riqueza, particularidade” (p. 79).

Para ser considerado “cidadão ativo”, não é estar à espera do que já está feito, mas envolver-se na sociedade e na tomada de decisões para promover mudança da sociedade, usufruindo dos direitos e deveres que regem a conduta humana. Assim, de que vale reclamar que aquele político ficou com aquele lugar quando, por exemplo, nem exercemos o direito de voto? Desta forma não exercemos a democracia.

Carter e Stokes (1998) citados por Carvalho, et al (2005) afirmam que a relevância atribuída à cidadania ativa - a vertente mais corrente do conceito nos discursos sociais, políticos e educacionais- depende também, das concepções de democracia, embora se registre uma tendência para um certo consenso quanto à relevância de uma cidadania global e cosmopolita. (p.17)

A cidadania, caracterizada pela sua transversalidade, atravessa variados assuntos. Hoje em dia, para além das questões de nível político, participativo e de pertença, abrange também as questões sociais. Pretende-se que seja algo mais do que puras intenções nos

mais diversos contextos, que seja uma cidadania mais prática, com uma participação ativa.

1.2 Cidadania: um desafio na escola

A sociedade é um dos espaços que se pode assumir como um contexto que nos faz aprender ao longo de toda a vida. De modo informal, aprendemos com as vivências em sociedade, com os pares. Da sociedade levam-se concepções para a escola, e vice-versa, cabendo a esta (des)construir algumas concepções adquiridas nessas interações, principalmente as consideradas erróneas.

Importa valorizar as aprendizagens que cada criança possui quando chega à escola. A escola tem o desafio de ser encarada como mediadora em assuntos controversos e até fraturantes na sociedade. Por exemplo, na luta contra as desigualdades sociais, económicas e culturais que se vivem, assim como os conflitos que vão persistindo ao longo do percurso de vida e nesta linha orientadora, “a educação surge como um trunfo e um bem essencial para o desenvolvimento e para a convivência saudável entre todos nesta «aldeia global»” (Oliveira, s.d p.1457).

Segundo *As aprendizagens essenciais (AE) de Cidadania e Desenvolvimento (CeD)* a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania.

A escola pode ver-se como um exemplo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir das experiências concretas, quais são os seus direitos e deveres, a perceber a importância do “outro” e a participação na vida da sociedade e a entender como o exercício da autonomia e da liberdade individual implicará o respeito pela autonomia e a liberdade dos outros. Assim no “limiar da escola, [a cidadania] aprende-se de inúmeras formas: na convivência com os outros, na partilha de experiências, na participação democrática em debates, discussões” (Ribeiro, 2011, p. 90).

Delors et al. (1996) no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, sublinham que a educação do século XXI deverá ter por base quatro pilares fundamentais do conhecimento, que poderão servir como um guia no mundo atual. Esses pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Aprender a conhecer, implica adquirir instrumentos de compreensão do conhecimento; aprender a

fazer está ligado ao saber fazer, à ideia de competência e é indissociável de aprender a conhecer; aprender a viver juntos, que acarreta saber viver em sociedade, ou seja, relacionar-se e cooperar com o outro e, por fim, aprender a ser, que se refere ao domínio social e envolve os outros três pilares. Estes pilares, principalmente os dois últimos apresentados, relacionam-se com a cidadania e com a relevância da sua aprendizagem para sermos melhores cidadãos.

As iniciativas colocadas para uma escola mais democrática tem sido uma constante preocupação dos governos. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE), de 1986, (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) é disso um exemplo. Se analisarmos com algum cuidado o texto do normativo, rapidamente constatamos essa evidência. O artigo 3.º afirma que se deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (artigo 3.º, alínea b). A LBSE é uma Lei ambiciosa, com preocupações acrescidas na formação pessoal e social dos alunos, sendo “notória a centralidade da educação para a cidadania no corpus da Lei de Bases, onde se veicula uma preocupação pelo desenvolvimento integral dos alunos pela sua formação como cidadãos responsáveis, capazes de participar e intervir ativamente na sociedade” (Ribeiro, 2011, p. 93). Ao longo deste artigo 3º percebe-se que é deveras direcionado para as questões de cidadania, pois refere principalmente deve assegurar-se o direito à formação, à educação, à diferença, à construção de cada um para que no futuro tenham o seu lugar justo, com uma participação ativa na sociedade e ao mesmo tempo atendendo aos seus interesses e à sua vocação, de modo que se adapte às mudanças da sociedade e à sua realidade, onde irá ocupar o seu lugar a nível social.

Em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, no seu artigo 3.º prevê, para todos os níveis de ensino e todas as áreas curriculares, a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania”, escola e particularmente o professor, desenvolvam as suas práticas dando atenção à transversalidade da cidadania, fazendo com que a sua educação seja da responsabilidade de todos. Segundo Augusto Santos Silva, ministro da educação nesta altura, e citado em Ribeiro (2011),

a educação para a cidadania atravessa, não só todo o currículo, como toda a organização da escola e a forma como esta se articula com as outras instâncias de socialização, sendo encarada como uma «oportunidade e o contexto» de maneira

que no interior da sala de aula, sejam possíveis o diálogo e o debate de temas atuais e pertinentes (pp.107-108).

Anos mais tarde, em 2015, e a nível internacional, a UNESCO, desenvolveu o guia pedagógico, intitulado “Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem”, no qual se procura esclarecer as bases conceituais da educação para a cidadania global e estabelecer orientações políticas e programáticas, constituindo-se como uma orientação, para os Estados-Membros, integrarem a educação para a cidadania global no sistema de ensino. Neste Guião “são apresentadas sugestões para traduzir os conceitos de educação para a cidadania global em tópicos e objetivos de aprendizagem práticos e específicos para cada idade, de forma a permitir a adaptação aos contextos locais” (p. 11).

Em 2016, na sequência do Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio de 2016, é criado em Portugal, o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que teve a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania (apresentada no ano de 2017 e da qual falaremos mais adiante) a implementar nas escolas do ensino público, “com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania” (ponto1). Refere ainda, que é intenção do Governo Português tornar acessível a área da cidadania, dos direitos humanos e da igualdade de género a todas as crianças e jovens do país. No Despacho supracitado sublinha-se também a responsabilidade que a escola pública tem no desenvolvimento e implementação de estratégias de cidadania, para que as crianças e jovens

experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária (p. 14676).

Em 2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho prevê assegurar, segundo Trindade e Cosme (2019) uma escola

que seja capaz de garantir que todos os seus alunos, independentemente do património de informações, instrumentos e procedimentos culturalmente validados, de forma a terem oportunidade de desenvolver competências e atitudes que lhes permitam afirmar-se como pessoas capazes num mundo sujeito a

exigências tão inéditas como complexas, seja na vida pessoal, seja na vida comunitária, seja na vida laboral (p.8).

No mesmo Decreto-Lei é referido que foi aprovado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) um conjunto de competências, princípios e valores que devem constar nos currículos escolares e ainda apresentam propostas que dão autonomia às escolas para desenvolverem estas competências, “conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem”:

- i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;
- ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;
- iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;
- v) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;
- vi) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos;
- vii) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso (p. 2929).

Pode ler-se no artigo 15.º do mesmo Decreto que cada escola deve definir a sua estratégia para implementar a cidadania na escola e que para isso, deverão definir:

a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade; b) O modo de organização do trabalho; c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver; d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos; e) A avaliação das aprendizagens dos alunos; f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola. (p. 2934).

Cabe também a cada escola decidir a forma como implementa a componente curricular de CeD no ensino secundário, podendo, entre outras opções, adotar a oferta como disciplina autónoma; a prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina; o funcionamento em justaposição com outra disciplina; a abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos. O que se projeta para o 1.º CEB é que a componente curricular CeD assuma uma “integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (artigo 13.º, ponto 3).

Esta autonomia veio dar relevo e colocar em destaque, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, o papel que a escola tem no exercício de uma cidadania em pleno, e veio mostrar que a escola deverá assumir este compromisso de educar pela via da cidadania, podendo ler-se no *Referencial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (Figueiredo et al., 2016), que será relevante proporcionar

a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário (p. 5).

A escola tem outras responsabilidades, não pode limitar-se a ensinar os conteúdos, em valorizar saberes vazios. Por que não, articulá-los com a educação para a cidadania e, deste modo, procurar preparar as crianças para enfrentar o mundo e adaptar-se às mudanças, desenvolvendo conhecimento e capacidades? Qual será o papel do professor nesta educação?

1.3 O papel do professor na educação para a cidadania

Se falamos da cidadania como um desafio para a escola é impossível não se falar do papel do professor, pois é este que priva diariamente com as crianças nas mais variadas situações e a ensina e educa para e na cidadania. O professor tem de planejar segundo o programa da disciplina e as características da turma que tem à sua frente, mas sem esquecer que se pretende formar um cidadão.

Tendo a escola, e mais especificamente os professores, o papel de aprofundar os conhecimentos relativamente à diversidade cultural, será conveniente desenvolver e implementar estratégias com as crianças, com o intuito de educar para a cidadania promovendo a construção de uma sociedade mais responsável. Consideramos essencial que se aposte numa educação para a cidadania, a fim de consciencializar as crianças para a importância de (con)vivermos e respeitarmos o outro e as suas decisões.

Pretende-se que o professor não seja apenas a pessoa que debita a matéria em sala de aula e concretize as atividades propostas, mas que seja aquele que envolva os conhecimentos e que os articule com os objetivos nomeados na disciplina cidadania e desenvolvimento, de modo que as crianças não apreendam só os conteúdos das disciplinas tradicionais matemática, português e estudo do meio. Um professor implicado na educação para a cidadania deve preocupar-se em formar e desenvolver cidadãos dotados de valores e atitudes, participativos e de boas práticas para com a sociedade, que respeite todos aqueles que integram a sociedade e que saiba viver com todos. O professor no seio da instituição educativa pode ser imprescindível na implementação de verdadeiras e exemplares práticas de cidadania exercendo a cidadania (Ribeiro, 2011).

Segundo Fonseca (2001) citado por Oliveira (n.d) “os professores possuem uma missão complexa, mas, simultaneamente, nobre e grandiosa, ou seja, a formação dos «cidadãos do amanhã»”. Assim, “a educação para cidadania deve ser, antes de mais, uma condição de sucesso do trabalho de qualquer educador em geral e, em particular, de qualquer professor” (p.8). Neste contexto, o professor assume um papel de relevância, o de mediador do conhecimento que vai orientar as aprendizagens e o que facilitará o desenvolvimento de competências relacionais e pessoais.

O professor que se envolve em educar para a cidadania é aquele que tem “disponibilidade para ouvir, que privilegie metodologias ativas e participativas, que crie na criança o gosto por aprender a aprender, que eduque para a sociedade de hoje, que

procure formas negociadas de resolução de conflitos, privilegiando uma educação democrática” (Ribeiro, 2011, p. 205).

Segundo a ENEC (2017), os professores que implementam a disciplina e componente curricular de CeD devem demonstrar um perfil adequado para exercer a sua função, devendo:

- a) demonstrar saber identificar e ter respeito pelas diferenças culturais de alunos/as e da restante comunidade educativa;
- b) saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas;
- c) saber potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade;
- d) ter experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa;
- e) frequentar/manifeste ter frequentado ações de formação sobre Educação para a Cidadania;
- f) possuir competências de trabalho, nomeadamente, em metodologia de projeto;
- g) possuir competências de utilização de meios tecnológicos;
- h) conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes;
- i) sentir-se motivado para desempenhar tarefas, sem imposição superior;
- j) ser reconhecido pelo conselho de turma como o/a docente adequada/o à coordenação da EC da respetiva turma (p. 14).

O Guia *“Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem”* (2015) referindo-se à implementação da cidadania em sala de aula diz que, embora os professores demonstrem pouca experiência na sua abordagem, para uma eficaz implementação necessita-se

de educadores qualificados, com bom entendimento do ensino e da aprendizagem transformadores e participativos. O principal papel do educador é ser um guia e facilitador para, assim, incentivar os alunos a se envolver na investigação crítica e apoiar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam mudanças pessoais e sociais positivas (p.51).

Sintetizando, podemos sublinhar que “O papel do professor torna-se, deste modo, pedra angular na preparação de cidadãos capazes de participarem ativamente num projeto comum a todos os cidadãos.” (Ribeiro, 2017, p. 126)

1.4 Práticas de cidadania em contexto escolar

A prática da cidadania constitui um processo participado individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade, como dizem as linhas orientadoras de educação para a cidadania.

Segundo a Direção Geral da Educação, as linhas orientadoras de educação para a cidadania (2013) envolvem diferentes dimensões, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade.

A introdução destas dimensões pode acontecer de forma transversal nos programas escolares, mas houve também a preocupação de criar áreas curriculares próprias para o seu desenvolvimento. Pode então refletir-se sobre a componente de CeD no currículo do ensino básico e secundário, percebendo qual será a relevância desta componente curricular. Segundo Cosme e Trindade (2019) a componente curricular de CeD relaciona-se com a necessidade de construirmos uma escola mais democrática e inclusiva (p.7) e explica-se como “área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício de uma cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (p.7). No 1.º CEB, assume-se como uma componente de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino (Trindade & Cosme, 2019).

Segundo Ribeiro (2011) “educar para a cidadania democrática em contexto escolar exige uma (re)conceptualização das práticas pedagógicas do professor” (p. 215). E neste sentido deve privilegiar-se uma metodologia mais ativa, socializadora e com significado, (Ribeiro, 2011), valorizando-se por isso, “questões centrais da vida humana, os dilemas da sociedade contemporânea, as experiências significativas do presente e os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos” (Fonseca, 2000, p.45).

Com a componente curricular de CeD a par de dinâmicas da escola, como exemplo de prática da cidadania, serão impulsionadoras da escola mais democrática com um público mais participante e ativo. A CeD poderá articular-se com outras áreas do

currículo, numa abordagem interdisciplinar, promovendo debates e discussões e favorecendo a participação ativa das crianças nos mais variados assuntos.

De acordo com o Guião da UNESCO (2015) a implementação da cidadania na escola precisa de práticas pedagógicas básicas capazes de:

- incentivar um ethos respeitoso, inclusivo e interativo na sala de aula e na escola (por exemplo, igualdade de género, inclusão, compreensão compartilhada das regras da sala de aula, voz para os alunos, distribuição dos alunos na sala, uso do espaço);
- adotar abordagens pedagógicas centradas no aluno, culturalmente sensíveis, independentes, interativas e coerentes com os objetivos de aprendizagem (por exemplo, aprendizagem autónoma e colaborativa, alfabetização midiática);
- integrar tarefas autênticas (como exposição de trabalhos sobre os direitos das crianças, criação de programas de construção da paz, criação de um jornal estudantil que aborde questões globais);
- usar recursos educativos de orientação global para ajudar os alunos a entender como eles se encaixam no mundo em relação a suas circunstâncias locais (por exemplo, por meio de uma variedade de fontes e meios de comunicação, bem como opiniões diversas e comparadas);
- aplicar estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e as formas de instrução utilizadas para apoiar a aprendizagem (por exemplo, reflexão e autoavaliação, feedback de pares, avaliação dos professores, diários, portfólios);
- oferecer oportunidades para os alunos vivenciarem a aprendizagem em diferentes contextos, incluindo atividades em sala de aula, na escola e na comunidade, que vão do local ao global (por exemplo, participação na comunidade, troca de e-mails internacionais, comunidades virtuais); enfatizar o professor/educador como modelo (por exemplo, atualização sobre eventos atuais, envolvimento na comunidade, prática de normas ambientais e equidade); e
- partir dos alunos e de suas famílias como um recurso de ensino e aprendizagem, especialmente em ambientes multiculturais (p. 53).

Podemos concluir que em tudo na sociedade retiramos aprendizagens e podemos fazer das situações vividas com os vários elementos da sociedade uma aprendizagem enriquecedora para construir cidadãos responsáveis, agentes de uma cidadania plena.

1.5 As questões de cidadania nos documentos legais para o Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

A ENEC é um documento produzido no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação que foi apresentado pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, no ano de 2017. Constitui-se como um documento de referência para implementar nas escolas públicas e privadas, integradas no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

A inclusão desta área no currículo justifica-se pelo reconhecimento, inscrito na LBSE e também, mais recentemente no PASEO, de que compete à escola garantir a preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. (Monteiro, et al, 2017).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 propõe uma definição de ENEC dizendo que é “a estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (artigo 3.º, alínea g).

Depois de uma leitura e reflexão ponderada da ENEC verificamos que a intenção é a implementação da componente curricular de CeD para que se formem alunos que assumam a sua cidadania e que garantam o respeito pelos outros, assim como os valores democráticos e os direitos humanos, sendo a educação uma ferramenta essencial para a formação dos cidadãos. Segundo Monteiro et al.,(2017) a ENEC integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

Tendo em conta as indicações da ENEC Monteiro et al. (2017), as aprendizagens esperadas em CeD deverão ter por base os seguintes princípios: conceção não abstrata de cidadania; identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade, e identificação de competências essenciais de formação cidadã. Na abordagem da educação para a

cidadania o documento propõe que se atenda a três eixos, a saber: atitude cívica individual; relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural.

Este documento apresenta três grandes grupos (ver figura 1) de temas para serem trabalhados ao longo do desenvolvimento da ENEC. Estes grupos têm “implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (Monteiro et al., 2017, p. 7).

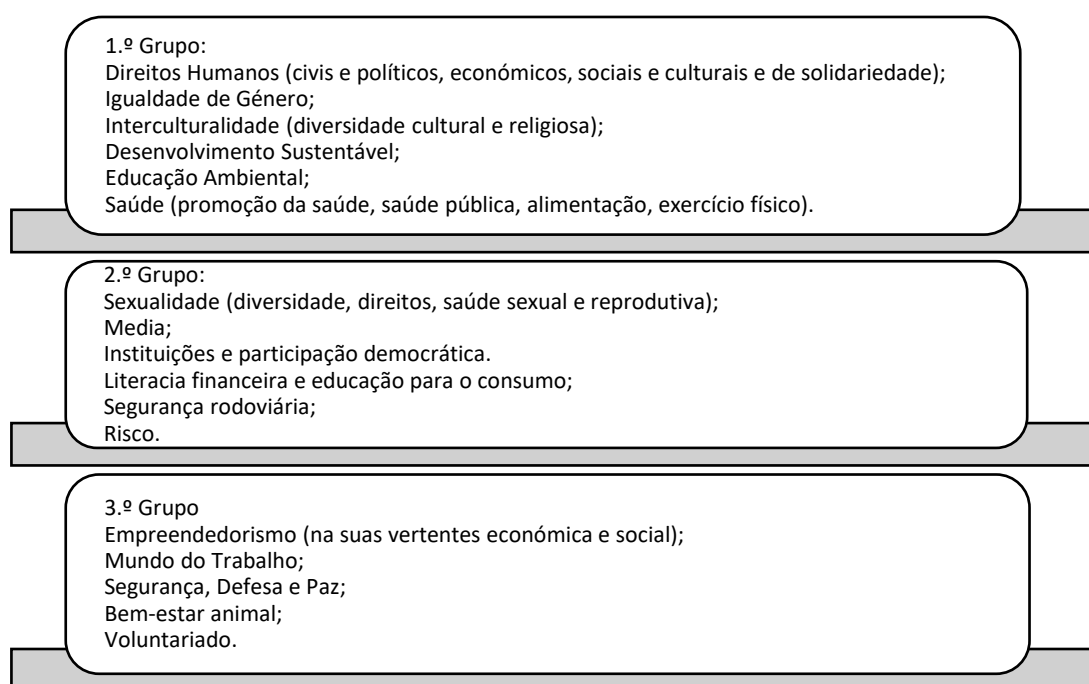


Figura 1 – Grupos temáticos presentes na ENEC

O documento citado está dividido em sete partes, inicia com a introdução, ainda seguida os documentos internacionais e nacionais de referência, alguns pressupostos e pontos de partida, as aprendizagens esperadas em Cidadania e Desenvolvimento, Formas de operacionalização em Cidadania e Desenvolvimento, Formas de operacionalização da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania a nível nacional e escolar e a última parte Formação de docentes.

Quanto ao Perfil (PASEO) os princípios, as áreas de competência e os valores convergem para formar um cidadão, que se pretende que seja participativo e que possa iniciar o seu percurso de vida bem formado (ver figura 2). Este perfil assume-se como um

conjunto de “competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins, et al., 2017, p. 8). Quando se passa à apresentação das competências-chave que devem constituir este perfil, os autores dizem que devem ser

mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável (p. 12).

As AE contêm os conhecimentos, as capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver em conjunto com os objetivos dos pontos do PASEO, e em conjunto, permitem a promoção da autonomia e a flexibilidade curricular.

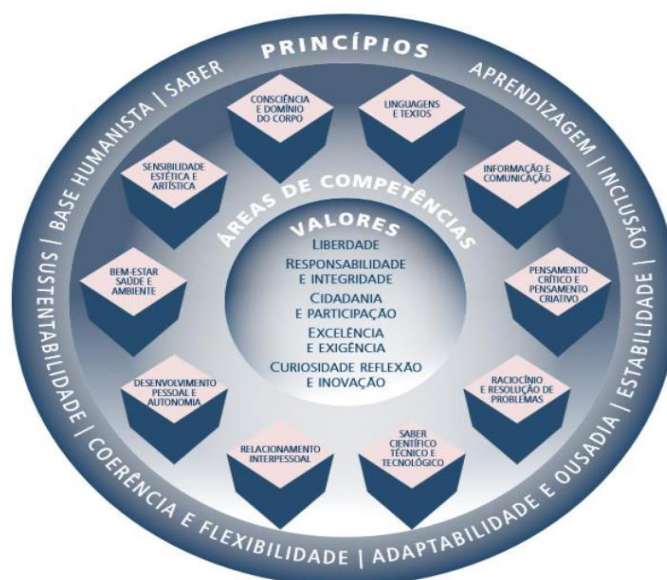


Figura 2 - Esquema Conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO identifica uma série de valores que devem fazer parte da cultura de escola, encorajados nas atividades e colocados em prática nos mais diversos contextos. A cidadania e a participação estão presentes nessa listagem, dizendo que será necessário:

demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor (Martins et al., 2017, p. 17).

1.6 A cidadania da criança

O descobrimento da infância, dos seus direitos, das suas reais necessidades, é um assunto que continua a apaixonar inúmeros investigadores que se preocupam com o lugar da criança no seio da sociedade (Ribeiro, 2011).

A criança nasce cidadã, mas a sua cidadania vai-se construindo ao longo da vida, com as vivências e interações do quotidiano no meio onde se inserem. Esta possui diversos direitos e como cidadã deve usufruir deles, independentemente da sua idade e maturidade pode e deve participar. Segundo Ribeiro (2011) “para se assumir verdadeiramente a cidadania da infância é importante incluir a sua voz e valorizar a sua participação, afirmando valores e direitos que para tal poderão contribuir para assumir a criança como atores sociais em pleno” (p. 237).

A participação da criança é um direito importante, conquistado em 1989, na Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecendo que a criança tem o papel principal na sua vida, mas ao mesmo tempo em termos judiciais tem um direito que lhe permite usufruir dos restantes direitos. A participação da criança leva-nos a refletir sobre questões de poder e autoridade, em questões ligadas às relações da criança, como à relação criança-criança ou criança-adulto e às competências sociais, culturais e políticas, que poderão influenciar a tomada de decisões por parte da criança e poderão permitir que a criança seja ouvida.

Segundo Delgado (2006) citado por Ribeiro (2011) a participação é um processo de socialização consciente e dentro de uma relação dialógica entre adulto e criança. A partir das interações entre os adultos e os seus pares e das experiências quotidianas é normal que a participação da criança se vá ampliando e o seu desenvolvimento e responsabilidade vão crescendo. A criança deve ser integrada no processo de participação, pois se se continuarem a ouvir dizer que a criança “não tem maturidade” ou “não percebe do assunto”, não se promoverá a sua participação e não irá aprender a participar. Quando se inclui a criança dá-se-lhe a oportunidade de fazer parte do processo e esta aprende como ser eficaz e capaz na resolução de assuntos e problemas que enfrente.

A escola é um espaço onde a criança usufrui do seu direito de participação ativa, local que possibilita a sua integração da criança a nível social e usufrui dos seus direitos de cidadania. Barbosa (2006) citado por Ribeiro (2011) considera a escola como palco privilegiado da participação infantil, uma vez que a criança passa uma grande parte do seu dia nessa instituição,

também porque a escola deverá ser capaz de garantir a participação efetiva da criança pela adoção de estratégias que assegurem a sua valorização como pessoa e como cidadã e também porque a escola do século XXI deverá ter como primordial propósito fortalecer a sua dimensão democratizante, promovendo a formação de cidadãos tolerantes, autônomos e responsáveis através da veiculação de valores e atitudes que espelhem, uma efetiva cidadanização para a democracia (p. 22)

A escola é um espaço de democracia e participação que ajuda as crianças a serem cidadãos responsáveis e que contemplam os seus direitos e liberdades. Deste modo, a escola é um lugar onde a criança se informa, coopera, interage, assim como exprime e procura aspetos que vão fazer dela cidadã e esta aprende a tomar decisões de forma democrática.

Para atingir uma escola democrática, participativa e interativa deve-se conjugar a escola, com a família e a comunidade local, principalmente.

É pouco fiável ter uma escola democrática se não se tiver em conta a participação da criança, dos professores e da restante comunidade, ou seja, quem participa no processo educativo. Deve-se proporcionar atividades em que a criança possa exercer o seu direito de participação ativa. Segundo Barbosa (2006) citado por Ribeiro (2011), a escola deve ser capaz de impulsionar esta dinâmica pela introdução de estratégias que permitiam um reajuste dos pressupostos escolares, por um lado ao nível dos compromissos, fazendo com que a cidadania se inclua nos objetivos da agenda escolar e, por outro lado, ao nível das responsabilidades, onde devem ser asseguradas medidas de viabilização da gestão democrática e participativa, estabelecendo relações pedagógicas saudáveis de modo a que a criança participe ativa e democraticamente, com os demais atores da comunidade educativa, em prol de uma escola mais justa e cidadã.

A falta de informação por parte das crianças relativamente aos seus direitos, mais concretamente o direito à participação, achando que não têm de fazer nada pela comunidade escolar, nem de decidir, pois alguém já decidiu por eles e aceitam o que se passa, pode contribuir para que no futuro sejam atores mais passivos e menos interventivos na sociedade. Por não se exercer o direito de participação nos mais variados assuntos do quotidiano, não se travam situações de preconceito e desconfianças e comprometem-se as relações da comunidade.

Ao possibilitar a participação ativa da criança na escola estamos a promover a participação da criança na comunidade e a fazer com que ocorra a mudança de concepções que os intervenientes na sociedade possuem.

Em suma, a aprendizagem da cidadania em contexto escolar, ancorada na formação de sujeitos para a assunção de papéis ativos e orientados para enfrentarem os mais diversos desafios globais e *societais* pode contribuir para a construção da cidadania da criança.

2. Enquadramento metodológico

Neste ponto apresentamos as opções metodológicas usadas no decorrer da intervenção e investigação da PES, bem como a questão-problema, os objetivos do estudo, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

2.1 Tema integrador, questão problema e objetivos

A questão de trabalhar a cidadania na escola surgiu quando iniciamos a prática de ensino supervisionada (PES) no 1.º CEB, depois de ter observado uma situação em sala de aula que nos deixou pensativas em relação às atitudes que as crianças envolvidas adotaram. Duas crianças tiveram um desentendimento por causa das suas diferenças físicas e cada uma tentava ofender e magoar a outra nas suas diferenças. Na altura ficamos um pouco perplexas, sem saber bem como reagir e então surgiu o interesse de saber como se deve agir neste tipo de situações e de como levar as crianças a entenderem-se e relacionarem-se, segundo as características de cada um, independentemente do sexo, da cor da pele, da cultura, da etnia, da religião, entre outros aspetos.

As questões relacionadas com a cidadania estão cada vez mais presentes na sociedade, e como tal, são importantes de serem trabalhadas com as crianças, pois estas são cidadãos que poderão lutar contra os “atentados” à cidadania que o mundo enfrenta. As crianças já vivenciaram ou vivenciarão situações em que não se promove a cidadania e nós, enquanto professores, podemos ajudá-los para que sejam capazes de resolver essas situações de forma cívica. Partimos dos pressupostos que, e na opinião de Ribeiro (2011) a “vivência da cidadania torna-se mais fácil quando na própria escola se respira cidadania, quando existe um ambiente de cooperação entre todos, respeito pelas ideias e trabalho do outro e entendimento, apesar das diferenças e discordâncias” (p. 210) e que a “escola tem de assumir-se como lugar de cidadania participativa, de respeito pela diferença, de tomada de decisões, onde se exerce a cidadania hoje e não um local onde se prepara para uma cidadania futura” (CNE, 2007, p.37).

É certo que as questões de cidadania devem ser abordadas em todos os ciclos de ensino, mas na nossa opinião é ainda mais premente educar para a cidadania na EPE e no 1.º CEB, pois as crianças pequenas aprendem melhor e “levam consigo” os princípios, os valores e as atitudes que farão deles melhores cidadãos.

Com esta investigação queríamos compreender o que pode ser feito em contexto escolar para promover a cidadania, formulando assim a seguinte questão-problema: “*Que práticas promover para desenvolver uma cidadania ativa em contexto (pré) escolar?*”

Ao longo da PES, pelos contextos onde observei, cooperei e intervim, pretendia recolher dados que ajudem a responder aos seguintes objetivos:

- i. Entender como abordar questões de cidadania, na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ii. Promover atividades no âmbito da cidadania atendendo aos pressupostos da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania;
- iii. Potenciar, através de práticas democráticas, a construção da cidadania, tornando as crianças mais cidadãs e participativas.
- iv. Conhecer a opinião das crianças sobre questões inerentes a temáticas de cidadania e desenvolvimento.
- v. Compreender qual o impacto das atividades realizadas no desenvolvimento cívico das crianças.

No que diz respeito a questões éticas, temos de relembrar que tivemos em atenção que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 77). Tratamos os sujeitos com o máximo de respeito, procurando ser claras e explícitas, quando descrevemos os dados e interpretamos os resultados.

2.2 Natureza da Investigação

A questão problema assim como os objetivos propostos para o estudo da temática implicam uma opção por uma abordagem qualitativa, pois o principal objetivo é compreender as opiniões e perspetivas das crianças relativamente aos temas apresentados.

A metodologia investigativa de tipo qualitativo permite dar uma resposta plausível ao estudo apresentado, dado a sua complexidade e multidimensionalidade (Ribeiro, 2011). Denzin (1994) citado por Aires (2015) resume o processo de investigação qualitativa como

uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas:

persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade (p.16).

Uma das características da investigação qualitativa consiste na necessidade de se desenvolver e aprofundar o conhecimento sobre uma dada situação específica, pois parte-se do princípio que muito pouco se conhece acerca do objeto escolhido para ser alvo de investigação. Bogdan e Biklen (2013) apontam cinco principais traços que identificam este paradigma investigativo: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; (ii) a preocupação fundamental consiste na descrição dos dados recolhidos; (iii) o processo interessa mais que o produto final; (iv) os dados são analisados de forma indutiva; (v) e o significado das coisas é de vital importância para o estudo.

Para Bogdan e Biklen (2013) “A investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que é muito rica em pormenores e a descrição deve ser minuciosa e muito próxima da realidade. Por norma acontece em situações naturais e o investigador “interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (pp. 49-50).

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Selecionamos a observação como a técnica de recolha de dados e as notas de campo, o registo fotográfico e as grelhas de observação como instrumentos de registo dos mesmos.

Finn e os seus colaboradores (2000) citados em Marujo (2012), afirmam que a **observação participante** compreende a participação plena possível na vida daqueles que estão a ser estudados para compartilhar as suas experiências. O investigador, neste caso, fica perto do foco da pesquisa e envolve-se na sociedade ou cultura em estudo, assim como o investigador observa os outros de acordo com as suas lógicas culturais e, depois, confronta essas observações com teorias, hipóteses, ideias e conceitos sobre o problema que está a ser estudado. Pretende-se observar para fazer uma análise posterior, sejam comportamentos e reações que serão presenciadas ao longo da atividade letiva, sejam falas e atitudes.

Ao observarmos e analisarmos as práticas pretendemos perceber quais são as estratégias mais adequadas para trabalhar com as crianças de faixas etárias de educação

pré-escolar e 1.º CEB e quais os aspetos a melhorar assim como as suas atitudes e valores que têm referentes às situações em que se envolvem em sala de atividades/aula.

As **notas de campo** partirão da observação realizada durante a prática, quer seja de conversas e comportamentos, quer de questões propostas, que em reflexão e conclusão final do trabalho a desenvolver nos contextos. As notas de campo têm como objetivo central registar fragmentos de vida observados nos contextos, procurando estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes em interação (Condinho, 2018). Máximo-Esteves (2008) refere que “as notas de campo são registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88). As nossas notas acompanharam a prática desde o primeiro dia. Descrevemos o que vivenciamos, com o objetivo de, mais tarde podermos refletir sobre as práticas. Neste relatório aparecem como ilustrativas dos diálogos que tivemos com as crianças e que nos ajudaram a refletir e a melhor compreendê-las.

Para organizar os dados recolhidos pela observação, foram também utilizadas as **grelhas de observação** que foram organizadas mais detalhadamente e que possibilitaram retirar conclusões mais consistentes e detalhadas sobre os temas trabalhados. As grelhas de observação permitem registar a frequência dos comportamentos e avaliar a progressão dos mesmos (Reis, 2011). As grelhas de registo da observação foram construídas por nós, e nelas assinalámos os comportamentos que as crianças demonstraram no decorrer das experiências de ensino-aprendizagem (EEA). Neste relatório, e depois de apresentarmos as EEA, optámos por apresentar os dados recolhidos pelas grelhas, em gráficos, de forma a torná-los mais perceptíveis.

As **fotografias** foram outra forma de registo que nos permitiram analisar, à posteriori, pormenores das atividades que as crianças realizaram, bem como as suas expressões ou reações em determinados momentos, durante a prática. Bogdan e Biklen (2013) referem que a fotografia está muito relacionada com a investigação qualitativa visto que permite obter “fortes dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indubitavelmente” (p.183).

O tratamento de dados foi realizado através da **análise do conteúdo**, uma vez que, e corroborando a ideia de Bartelett et.al, (2001) citado em Amado (2014), para além das garantias de credibilidade dadas pela observação prolongada ou pela riqueza de dados recolhidos, de que temos vindo a falar, é possível (e desejável, dada a complexidade dos objetos sob pesquisa), a triangulação de resultados (...)

Note-se, ainda, que o facto de no estudo de caso se utilizarem diversas técnicas de pesquisa e de se procurarem diferentes fontes de evidência dos factos, a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica (p.136).

A análise de conteúdo que fizemos teve por base as EEA, as notas de campo das observações efetuadas, os trabalhos realizados pelas crianças no decorrer da PES e a análise das grelhas de observação. Através da análise de conteúdo procurámos analisar e interpretar todo o conteúdo das produções e dos discursos das crianças para obtermos resultados que nos serão úteis aquando da resposta à questão-problema que orienta a investigação.

3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

A situação de pandemia decorrente da COVID 19 determinou que o ano de estágio tivesse contornos diferentes dos anos anteriores. As práticas decorreram apenas em dois contextos: o de educação pré-escolar e de 1.º CEB. Iniciámos no 1.º CEB, com uma turma de 4.ºano de escolaridade. E o segundo contexto foi um jardim de infância da rede pública.

Neste ponto apresentamos a caracterização dos contextos, atendendo ao espaço, ao tempo e ao grupo/turma.

3.1 Caracterização do contexto da prática de ensino supervisionada de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como já antes referimos, iniciamos a PES no 1.º CEB, numa escola da rede pública, que fazia parte de um Agrupamento de Escolas da cidade. A turma era constituída por 25 crianças, 7 rapazes e 18 raparigas. A maioria das crianças era de aldeias perto da cidade.

A escola tem condições favoráveis para uma boa prática de ensino e aprendizagem, os recursos e materiais são variados, existindo em todas as salas um quadro branco, um projetor, um quadro interativo, um computador e uma impressora. Tem cantina, uma biblioteca rica em livros e contém um espaço exterior de grande dimensão para as crianças brincarem e aproveitarem tempos livres.

Relativamente à organização da sala devido às novas normas da Direção Geral de Saúde (DGS), e porque nos encontrávamos em situação de pandemia, o espaço na sala estava um pouco reduzido, e cada criança tinha de ficar sozinho, mantendo o distanciamento. As mesas encontravam-se paralelas em relação às da frente isto porque numa fila de mesas havia duas mesas encostadas uma à outra. (ver figura 3).

Relativamente ao ritmo do trabalho das crianças pode dizer-se que no geral era positivo, era uma turma bastante trabalhadora e participativa. Todas queriam sempre manifestar a sua opinião, e dar o seu contributo. Cinco crianças que tinham apoio de uma docente do Ensino Especial, normalmente à terça-feira de manhã.

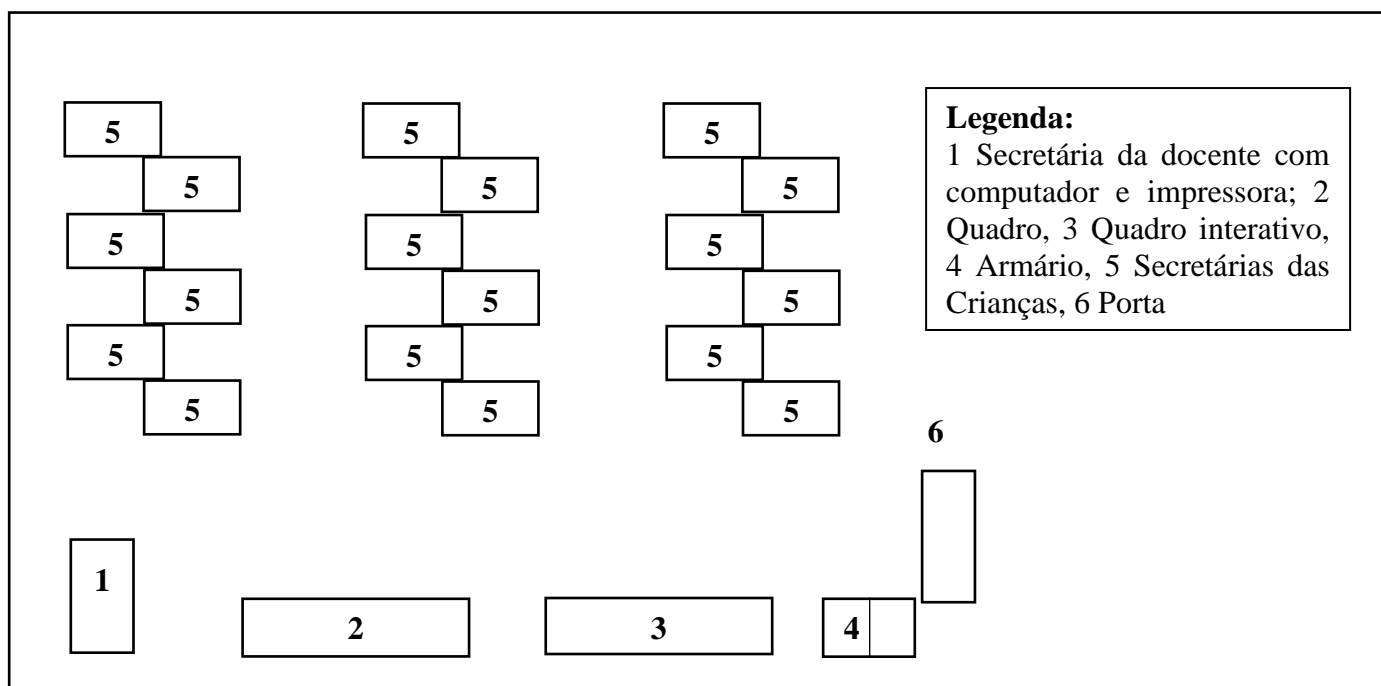


Figura 3 - Planta da sala de aula

Havia uns meninos que se manifestam mais e participavam ativamente, e outros havia, que encaravam as dificuldades como impulsos para ainda aprenderem mais. Era uma turma em que as crianças tinham competência para a escrita de textos e admirávamos muito as composições que a maior parte delas fazia.

As aulas iniciam-se as 8h45 minutos, de modo que houvesse um desfaseamento de horários, devido à pandemia que atravessamos, com dois intervalos da parte da manhã de 15 minutos e de tarde um de 30 minutos. Terminavam às 16h45m, todos os dias da semana, tendo várias componentes curriculares: português, matemática, estudo do meio, expressões (plástica, música e dramática), tempo de brincar aprender, atividade física e educação moral e religiosa, sendo que esta última era opcional.

O horário (ver tabela 1), apesar de estar definido desde o início do ano, tinha um carácter flexível, o que se verificou uma mais valia depois quando as escolas fecharam e tivemos de recorrer ao ensino à distância.

Tabela 1. Horário da turma de 1.º CEB

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:45 - 9:15	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Português
9:15 - 9:45					
9:45 - 10:15					
10:15 - 10:30	INTERVALO				
10:30 - 11:00	Português	Português	Matemática	Português	Português
11:00 - 11:30					Matemática
11:30 - 11:45	INTERVALO				
11:45-12:15	E. Física	Estudo do Meio	E. Física	Estudo do Meio	Matemática
12:15 - 12:45					
12:45 - 13:45	ALMOÇO				
13:45 - 14:15	E. Dramática	Estudo do Meio	Brincar a Aprender	Estudo do Meio	E. Dramática
14:15 - 14:45	E. Musical	Inglês	Artes Visuais	INFPROG	ESP. Ciências
14:45 - 15:15					
15:15 - 15:45	INTERVALO				
15:45 - 16:15	TIC	EMR	EM	Inglês	Exp. Física
16:15 - 16:45					

3.2 Caracterização do contexto da prática de ensino supervisionada de Educação Pré-escolar

O 2.º contexto de PES foi no jardim de infância da rede pública que pertence a um Agrupamento de Escolas de Bragança.

O ambiente da instituição era bastante agradável, os profissionais eram bastantes acessíveis deixando-nos à vontade para o que fosse necessário. Havia um ambiente bastante propício ao desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, emocional e social. Logo no 1.º dia, uma das educadoras cooperantes apresentou-nos todo o espaço da instituição e verificámos que era amplo e muito diversificado. Tinha uma biblioteca, que, naquele momento, se apresentava como local de receção das crianças, onde trocavam o calçado que traziam de casa e vice-versa, cumprindo uma imposição da DGS. Tinha ainda três salas de atividades, o refeitório e uma sala polivalente, onde as crianças desenvolviam atividades de expressão musical e também ficavam no tempo da componente de apoio à família ou as atividades em conjunto. A sala designada de “azul” integrava pelas crianças com 3, 4 e 5 anos de idade e foi nesta que estagiámos.

A instituição tinha um espaço exterior bastante amplo, considerando que uma parte tinha relva e árvores, e uma outra parte, de maior dimensão, tinha duas balizas. Havia ainda equipamentos de um parque infantil, que devido à COVID-19, se encontrava encerrado.

O jardim de infância funcionava das 7:45 até às 19h, e que a componente letiva decorria das 9h às 12h e das 14h às 16h, sendo que a componente de apoio à família decorria no horário das 7:45 às 9h e das 16h às 19h.

Relativamente ao grupo, que tive oportunidade de observar, cooperar e intervir, este, era heterogéneo, e integrava vinte e cinco crianças, sendo que as que frequentavam mais assiduamente eram dezassete, as restantes que constavam na lista já não frequentavam ou não iam por opção (talvez devido à COVID-19). Geralmente, na sala estavam presentes onze raparigas e seis rapazes.

A educadora cooperante acompanhava algumas destas crianças desde o início do seu processo educativo. Eram, na sua globalidade, crianças que revelaram ser bastante participativas e que queriam dar a sua opinião em relação aos mais variados assuntos, crianças criativas e divertidas, que estando em constante interação com os pares e os adultos permitindo, a construção de um ambiente intencionalmente positivo entre criança-criança e adulto-criança/criança-adulto.

Os conflitos que existiam por vezes na sala eram devido ao facto de em algumas brincadeiras algumas das crianças mais velhas quererem ser elas a impor-se, por serem mais velhas, mas também tinham um lado muito protetor com os mais novos.

A sala, em que me integrei durante o estágio estava organizada da seguinte forma: no centro da sala estavam as mesas em forma de U, as áreas de atividades encontravam-se à volta das mesas e havia na sala a área do faz de conta, a área dos animais, a área dos jogos, a área das construções e a área da biblioteca. Também tinham um espaço reservado ao acolhimento, onde as crianças partilhavam as suas experiências vividas fora do jardim de infância e cantávamos a canção dos “bons-dias”, logo pela manhã. Pelas observações realizadas durante a prática podemos concluir que a área do faz de conta, a área das construções e dos jogos eram as áreas preferidas das crianças, pois eram aquelas onde passavam mais tempo e onde se verificava que estavam mais crianças. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

as diferentes áreas permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. E reforça essa ideia, argumentando usufruírem desse direito: as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e bem-estar (p. 12).

Sobre a organização do tempo, o Plano Curricular de Grupo refere que “o tempo educativo é flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com certa periodicidade, sendo um suporte no desenvolvimento curricular do aluno”.

Havia uma rotina estabelecida que pretendia ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, incluindo uma rotina diária flexível. Para Hohmann e Weikart (2011)

a rotina diária (...) mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças. As crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas (p. 225).

De salientar que a rotina assumia um carácter flexível, mudando quando necessário, possibilitando a os adultos compreenderem “que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (p. 227) e que poderá mudar o rumo do que está planificado.

4. Descrição, análise e reflexão das Experiências de Ensino-Aprendizagem

No presente ponto descrevem-se as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) do contexto de EPE e 1.º CEB. De muitas EEA que planeamos e implementámos, seleccionámos aquelas que nos parecem ser mais pertinentes para abordarmos a problemática em estudo. Os dados recolhidos que emergiram no decorrer de cada EEA também são apresentados e alvo de discussão e análise.

Podemos referir que todas EEA apresentadas foram planificadas em conjunto quer com as educadoras, quer com a professora cooperante, quer com as professoras supervisoras. Tivemos o cuidado de procurar harmonizar os tópicos e conteúdos a abordar com a problemática em estudo, contudo nem sempre foi um processo fácil. As EEA foram realizadas com a consulta de documentos oficiais, tais como: Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB, e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, algumas brochuras publicadas pelo Ministério da Educação para apoio ao desempenho profissional dos educadores e professores como por exemplo a *Estratégica Nacional de Educação para a Cidadania*.

4.1 Experiências de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As EEA desenvolvidas são referentes às componentes curriculares de matemática, português, estudo do meio e expressões artísticas e físico motoras.

Para colocar em prática estas EEA tivemos como auxiliar a ENEC, como já referimos, e o domínio de trabalho foi a interculturalidade. Salientamos que as EEA foram desenvolvidas em contextos de pandemia, sendo que devido ao confinamento imposto as aulas decorriam online. Este fator condicionou a nossa prática, pois deparamo-nos com algumas dificuldades, como por exemplo: a duração das aulas online, que eram de curta duração; problemas técnicos relacionados com a rede; a flutuante comparência das crianças, verificando-se que nem sempre todas as crianças estavam presentes; a procura e o uso de recursos, recorrendo às TIC e apropriados ao ensino à distância.

O ato de planificar alterou-se e nós passámos a planificar para aulas síncronas, em que estávamos em contacto com as crianças e assíncronas, pensando em tarefas que as crianças pudessem realizar de forma autónoma. Tínhamos cerca de dois blocos de 40 minutos, de manhã, com a turma, através da plataforma zoom-colibri e procurávamos motivá-las para as novas aprendizagens e para que fossem capazes de fazerem pesquisas e trabalharem sozinhas.

Sublinha-se que, por questões de ética, o nome das crianças apresentado ao longo das EEA, nas notas de campo, é fictício, de modo a manter o anonimato das crianças envolvidas nesta investigação.

Neste dia, e na primeira parte da aula, na área de matemática foi trabalhado o tópico “O quociente da divisão inteira e o quociente racional” em que como recurso, usámos o manual de matemática, disponível online no site da Escola Virtual.

As crianças acompanharam a explicação do tópico pelo seu manual e pela tela que nós compartilhávamos.

Fizemos a leitura do problema que se encontrava no livro, dizendo: “A tia da Beatriz deu-lhe três chocolates para ela dividir com a irmã. Como é que irá ela fazer essa divisão de forma igual?” As respostas foram variadas e muitas crianças recorreram à imagem do manual para explicar o seu raciocínio. Em seguida, explicámos a operação da divisão que as irmãs fizeram para que cada uma ficasse com a mesma parte de chocolate, ou seja com 1 chocolate e meio. Para a sua execução e para que todas as crianças fizessem a correção, no *zoom* há uma funcionalidade que permite escrever em cima da página apresentada e assim, em conjunto, fizemos a resolução.

Desenvolvemos a ideia de divisão inteira e apresentámos o símbolo gráfico da divisão “:”, assim como a noção de dividendo, divisor, quociente e resto.

Ficámos com a ideia de que a maioria das crianças percebeu bem o assunto explorado, no entanto nos dias seguinte continuámos a reforçar o conteúdo, propondo assim a resolução dos exercícios no livro e recorrendo à plataforma Khan Academy. Esta plataforma permite um ensino individualizado, fazendo com que cada criança aprenda ao seu ritmo. Oferece uma quantidade razoável de exercícios interativos e jogos para a aprendizagem de conteúdos de matemática.

Em seguida abordámos, na área de estudo do meio a formação de Portugal e a 1.^a Dinastia. Relembramos a entrada de outros povos na Península Ibérica, romanos e muçulmanos, etnias diferentes, povos que trouxeram a sua língua, deixaram e partilharam culturas com os povos que já a habitavam, assim como os seus costumes. Pretendíamos mostrar que os povos diferentes enriqueceram a Península Ibérica, isto para que as crianças refletissem e entendessem que conhecer e socializar com pessoas de vários cantos do mundo, etnias diferentes, só nos valoriza seja a nível pessoal e como a nível social, a fim de que, numa outra postura e atitude democrática, possam combater o racismo e o preconceito ainda existente na sociedade. Explicámos às crianças que o que os povos trouxeram para o condado portugalense permitiu criar o país que temos hoje.

De seguida apresentamos, recorrendo ao powerpoint, a 1.^a Dinastia de Portugal. Foi uma aula curta, de apenas 25 minutos e para lhe dar continuidade, de forma assíncrona, pedimos às crianças que visualizassem um vídeo que estava disponível na plataforma YouTube, sugerindo que reunissem por escrito a informação sobre os tópicos que retratava para apresentar, fazendo um resumo dos assuntos tratados.

Para dar início à segunda parte da aula, iniciámos com a área de português. Começámos por dialogar com as crianças sobre em que incidiria a planificação dessa semana, dizendo que iríamos falar sobre os direitos dos cidadãos, mais especificamente focados na construção das crianças enquanto sujeito de direitos. Apresentou-se a narrativa “Meninos de Todas as Cores”, de Luísa Ducla Soares que narra a viagem de um menino que ao longo do percurso vai compreendendo que há muitas pessoas diferentes e que cada um terá a sua riqueza (ver figura 4). A história foi partilhada e em conjunto analisamos os elementos paratextuais.



Figura 4- Apresentação da história “Meninos de todas as cores.”

Colocou-se a seguinte pergunta às crianças:

- Já leram o título desta história? (Estagiária).
- Nós já lemos essa história no Jardim de Infância. (Miguel*)
- Muito bem! Mas hoje vamos voltar a ler noutra perspetiva, porque vocês cresceram muito e neste momento em que estão para ingressar noutra ciclo já passaram uns anos e vocês cresceram a nível físico a nível pessoal e social (Estagiária).
- Trata-se de uma história que fala de meninos que são de outras cores, outros países. (Ricardo*)
- Trata-se de meninos brancos assim mais laranjas e outras cores. (Iris*)

Nota de campo, março de 2021

Depois de escutarmos e termos dialogado um pouco, passámos à leitura da história provocando as crianças para que afinal dissessem sobre o que tratava a história. A professora cooperante surgiu com uma provocação “*Eu acho que foram meninos que pintaram a cara não foi professora Jéssica?*” À qual as crianças responderam que não. Procedemos então à leitura da história feita pelas crianças uma de cada vez, aleatoriamente.

No final da leitura, falámos do que o Miguel, personagem central da história, passou a fazer, comparando com os colegas, depois de conhecer os vários meninos com tons de pele diferentes. Questionámos:

- *O que é que o Miguel passou a pintar? (Estagiária)*
- *Meninos de todas as cores. (crianças)*

Nota de campo, março de 2021

No final da apresentação da história encontrava-se a imagem com o desenho que a personagem da história passou a pintar, que eram meninos de todas as cores, de mãos dadas.

Colocámos-lhes a seguinte questão: *Entendem melhor o título da história e que conclusões é que podemos retirar?*

Podemos chegar à conclusão de que devemos ser todos amigos, não importa a melanina, uns nasceram com a melanina mais escura mais clara, mais avermelhada, mais amarela porque devemos ser todos amigos. Chegamos à conclusão de que devemos ser todos amigos, porque temos todos os mesmos direitos, ser bem tratados pelos pais, ter dinheiro para comida não desperdiçar as coisas. Devemos todos ser tratados de igual forma. (Lucas)

Nota de campo, março de 2021

Solicitámos às crianças que pelo “bate-papo”, uma das funcionalidades da plataforma Zoom, enviassem a sua opinião sobre a história. Tomamos esta opção para recolher para que também as crianças não se influenciassem nas suas opiniões. As crianças escreveram frases muito interessantes com discursos coesos sobre a questão das diferenças e sobre o facto de afinal termos todos os mesmos direitos, tal como podemos observar na seguinte nota de campo:

A minha opinião é que não podemos maltratar as pessoas pela cor, a cor não importa desde que tenhamos sentimentos. (Armando)

A minha opinião é que devemos todos ser bem tratados, não gozar com as pessoas e também ser amigo de todas as pessoas com melaninas diferentes porque assim também temos a opinião de todas as melaninas e as brincadeiras deles, é isso que significa para mim este texto. (Miguel)

Na minha opinião, acho que não devemos avaliar as pessoas pelo tom de pele, mas sim pelo que é. (Francisca)

Nota de campo, março de 2021

Solicitámos ainda que redigissem um texto sobre o que para eles era a “Multiculturalidade”, mas antes perguntámos se conheciam o termo “multiculturalidade”, as respostas foram as seguintes:

- O quê? (Maria)*

- Eu acho que é sobre muitas culturas (Ana)*

- Como no texto que lemos? Meninos de muitos países? (João)*

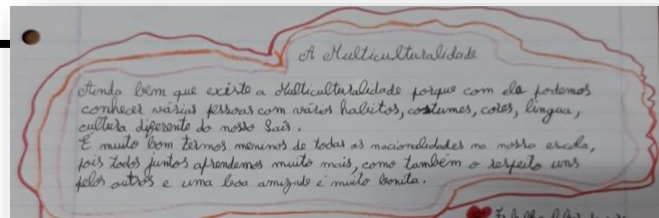
- Temos de fazer um texto sobre os meninos de todas as cores e a amizade entre eles?” (Carla)*

Nota de campo, março de 2021

As crianças demonstraram alguma indefinição no conceito de “multiculturalidade”, e explicámos que a multiculturalidade envolve a língua, a cultura, o tom de pele, a nacionalidade, costumes, todos eles diferentes e variados. Optámos por dividir a palavra “multi”, significa muitas/várias “culturalidade”, de culturas que existem no mundo e desta forma ficou mais compreensível. Temos noção que é um termo pouco usual no vocabulário das crianças, até porque a maioria não tinha bem noção da sua definição, mas se for abordado de forma gradual e o quanto antes, iremos ter crianças bem informadas, e que valorizam outras culturas e pessoas que de alguma forma são diferentes. Com o desenvolvimento de certas atitudes cívicas, podemos parar a reprodução de estereótipos e atitudes de discriminação perante o outro.

“Ainda bem que existe a Multiculturalidade porque com ela podemos conhecer vários hábitos, costumes, cores, língua, cultura diferente do nosso país.

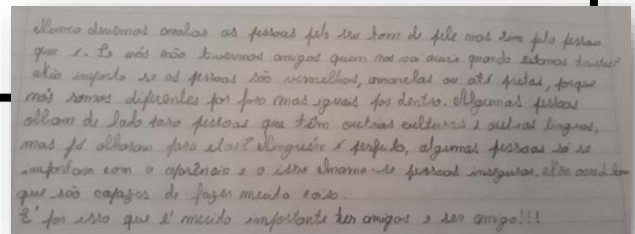
É muito bom termos meninos de todas as nacionalidades na nossa escola, pois todos juntos aprendemos muito mais, como também o respeito uns pelos outros e uma boa amizade é muito bonita.” (Madalena)



Recebemos alguns textos, mas poucos (ver figuras 5 e 6). Quando procedemos à análise dos mesmos podemos dizer que as crianças ficaram com a noção que vivemos num mundo com uma multiculturalidade vasta e que independentemente das características físicas, que nos distinguem, temos de viver uns com os outros e respeitá-los mutuamente.

“Nunca devemos avaliar as pessoas pelo seu tom de pele, mas sim pela pessoa que é. Se nós não tivermos amigos quem nos vai ouvir quando estamos tristes? Não importa se as pessoas são vermelhas, amarelas ou pretas, porque nós somos diferentes por fora, mas iguais por dentro. Algumas pessoas olham de lado para pessoas que têm outras culturas, mas já olharam para elas? Ninguém é perfeito, algumas pessoas só se importam com a aparência e isso chama-se pessoas inseguras. Não acreditam que são capazes de fazer muita coisa.

É por isso que é importante ter amigos e ser amigo.”



Figuras 5 e 6- Produções escritas sobre a multiculturalidade

Na componente curricular de expressões artísticas, começámos por conversar sobre a história que tinha sido lida durante o período da manhã, perguntando-lhes com que ideias tinham ficado sobre a mesma.

Prosseguimos com um diálogo sobre a importância de aceitarmos e respeitarmos todas as pessoas independentemente do tom de pele, nacionalidades ou culturas. Como um elemento da turma tinha vindo, no ano letivo anterior, do Brasil para Portugal, colocámos-lhes a seguinte questão: *Qual foi a vossa reação à chegada do Tiago?*,

dizendo as crianças que tinha sido bem e que o tinham aceitado, mostrando assim abertura para acolher o *outro*.

Em seguida, mostrámos um powerpoint com os países de cada criança (ver figura 7) e conversamos sobre as suas culturas.



Figura 7-Representação dos países

Depois de analisarmos os países e a multiculturalidade que nos rodeia pedimos que escrevessem uma frase sobre a importância da amizade, independentemente de sermos de países diferentes, para que depois lessem para a turma. Eis algumas dessas frases:

- *Devemos ser todos amigos não importa a melanina ser diferente da nossa (Vanessa*)*
- *É muito importante ter amigos porque quando estás mal eles estão lá para te ajudar e se não tiveres amigos quem te vai ouvir quando estás triste? É muito importante termos amigos e sermos amigos. (Manuel*)*
- *Para mim a amizade é muito importante, porque às vezes há pessoas muito ricas, mas infelizes e há outras que são pobres em dinheiro, mas ricas em amizade e por vezes são mais felizes. (Iris*)*
- *Só porque as pessoas são de outros países não quer dizer que não se pode ser amigo. A amizade não tem nacionalidade, a amizade ajuda quando tu precisas e tua ajudas os teus amigos quando precisam a amizade, atravessam o mundo. (Maria*)*

Nota de campo, março de 2021

Achamos importante dar voz a todas as crianças e as frases sobre a amizade eram diferentes e criativas, sendo que se verifica que as crianças tinham bastante noção do quanto é importante a amizade e ter amigos, o quão essencial é para viver em sociedade e nos compreendermos uns aos outros, respeitando todas as diferenças. As frases ilustram que as crianças reconhecem o valor da amizade e que ser amigo de alguém implica gostarmos de estar com essa pessoa. Reconhecem que os amigos nos ajudam quando precisamos e por isso não importa de que país ele é, ou que cultura tem.

Solicitamos ainda que, na aula assíncrona, as crianças construíssem um cartaz de promoção da multiculturalidade na escola, utilizando os materiais que tivessem disponíveis sem que tivessem de sair e comprar, pois estávamos em confinamento. E pedimos que enviassem os resultados por fotografia, para o grupo de WhatsApp da turma.

Nem todas as crianças fizeram o cartaz, mas as que fizeram conseguiram passar uma mensagem, tal como podemos verificar nas figuras 8, 9 e 10.



Figuras 8, 9 e 10- Cartazes elaborados pelas crianças

No dia seguinte e ainda na sequência desta experiência de ensino aprendizagem, apresentamos a narrativa “Sou especial, porque sou eu...” de Sarah Massini, recorrendo ao PowerPoint. A história narra as aventuras do Ivo que fica triste quando os seus amigos dizem que ele é demasiado pequeno para ser capitão pirata e pouco forte para ser um leão, o rei da selva. Mas a mãe do Ivo diz que pode ser igualmente divertido ser marinheiro ou um macaco. Ou seja, uma história que valoriza as características pessoais de cada um como únicas. As crianças fizeram suspense ao ouvirem o título. Algumas ficaram inquietas. A professora cooperante interveio e questionou as crianças a pensarem porque

seriam especiais. Uma das crianças disse muito desanimado *Não sou especial para nada.*” (João*). Nós dissemos que ele era único e diferente, isso já fazia dele especial.

À vez, foi solicitado às crianças que fossem lendo e acompanhando o PowerPoint na tela do computador que compartilhava com eles. No final, conversámos sobre as características de cada um que nos tornam especiais desde a cor do cabelo, a cor dos olhos, a maneira como cada um é, o que gosta de fazer. Questionámos as crianças, se era correto o que faziam ao Ivo, pois na história era um menino que não brincavam com ele, mesmo quando ele mudava as suas características.

Facilmente as crianças disseram que não precisavam de ser outra pessoa ou usar outro tipo de acessórios para ser especiais, no entanto muitas reviram-se nos comportamentos dos amigos do Ivo. Notámos alguns estereótipos e até discriminação em alguns discursos, havendo crianças a dizer “eu não brinco com todos”. Foi dito que por vezes não querem ser amigos e arranjam desculpas para não brincarem com essa pessoa.

No fim do debate, as crianças chegaram à conclusão de que podemos ser amigos, independentemente das características de cada um e para isso basta haver empatia entre as pessoas.

Para dar continuidade às atividades propostas, disse às crianças que iríamos completar uma tabela onde cada um completaria a seguinte frase “sou especial, porque sou...”, seguida de uma característica sua que o tornava especial. Fui assim perguntando às crianças, à vez, e o resultado encontra-se a seguir, na tabela 2.

Cada criança fez a afirmação que entendeu e podemos verificar que apenas duas recorreram às suas características físicas, (sardas castanhas e uso óculos) para completar a frase. Uma grande maioria, resolveu dizer que se sentia especial devido às suas características de índole pessoal (sou amiga, faço feliz os meus amigos, tenho muito amor para dar, sou amorosa). Houve também quem se referisse aos seus atributos e talentos (canto bem e desenho bem). A família e os animais também foram referidas como sendo algo que os distingue.

De uma forma geral, a turma conseguiu perceber que há certas características que nos distinguem dos outros e, por isso, é tão importante valorizá-las, pois importa assumir que “sou especial, porque tenho quem faz de mim especial”.

Tabela 2. Atividade “Sou especial porque ...”

Sou especial...
<ul style="list-style-type: none">- ...porque tenho sardas castanhas- ...porque sou muito amiga das minhas amigas- ...porque sou faladora;- ...porque canto bem;- ...porque uso óculos;- ...porque ajudo e faço feliz quem me acolhe bem;-...porque tento tomar as atitudes mais certas;-...porque gosto muito da minha cadelinha;- ...porque sou único e ninguém é igual a mim.- ...porque tento estudar e fazer as coisas bem;- ...porque estou sempre a sorrir;- ...porque tenho a minha família e tenho o meu sinal;-...porque quando passo tempo com os meus colegas aprendo alguma coisa;-...porque tenho saudades dos avós maternos;- ...porque tenho muito amor para dar;- ... porque ajudo animais que precisam;-... porque tenho a melhor amiga fantástica;-...porque tenho quem faz de mim especial;-... porque faço as pessoas rir-se;-...porque sou amorosa;-...porque gosto de ajudar as pessoas;-...porque tenho um bom coração e ajudo as pessoas e as professoras ensinam-me a ser bom;-... porque tenho um bom coração;-...porque estou sempre a viver o presente e nunca penso no que vai acontecer;-...porque desenho bem.

No final da atividade proposta refletimos sobre aceitar todas as pessoas e referimos que são todos especiais à sua maneira e que não devemos deixar que nos digam o contrário, seja quem for.

Para terminar a aula solicitámos às crianças que, na aula assíncrona, fizessem um acróstico com o seu nome, procurando escrever as suas características e que junto fizessem um desenho delas próprias.

Nos acrósticos (ver figuras 11 e 12) as crianças evidenciaram as características que nos ajudam a diferenciá-las de uma outra pessoa. Na maioria apresentaram qualidades particulares de índole psicológica (bondosa, simpática) intelectual (talentosa, imaginativa, interessada) física (elegante, magra, alto) e relacional (amiga, livre).

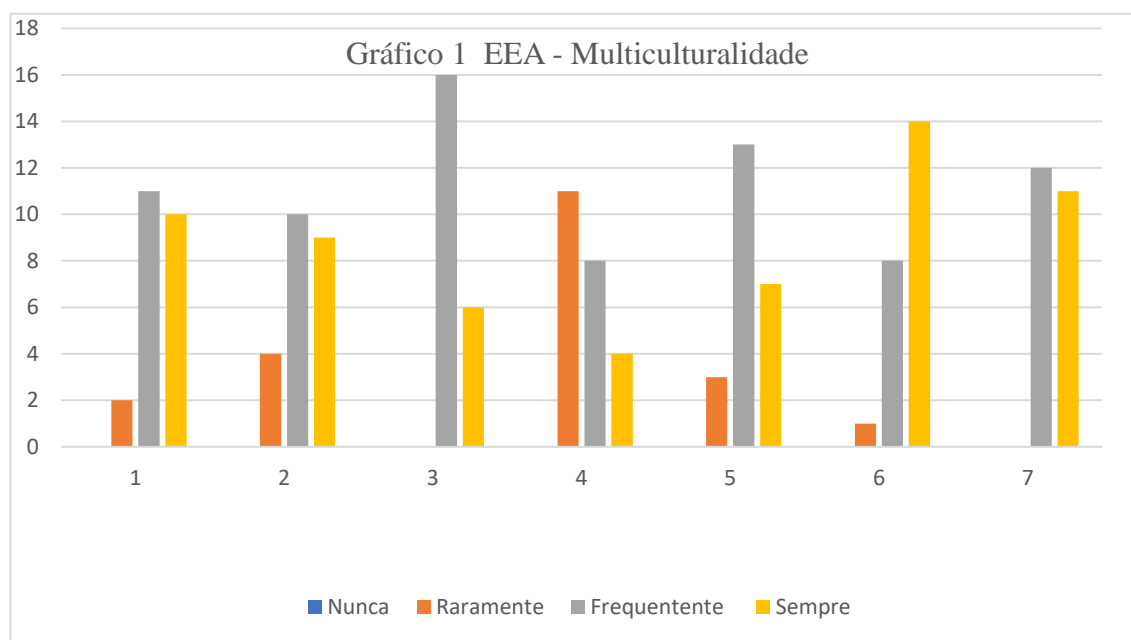


Figuras 11 e 12 – Acrósticos produzidos pelas crianças

De um modo geral podemos dizer que todos fizeram uma apresentação pela positiva, destacando as suas qualidades e bons aspetos, em detrimento dos defeitos. Ora, podemos referir que as crianças percebem que as qualidades das pessoas são os pontos da sua personalidade que são mais apreciados, por seguir, por exemplo, os bons valores e princípios, além de manter o bom relacionamento com o próximo.

Análise da ação educativa

Para uma análise mais específica e no decorrer desta EEA observámos as atitudes das crianças que nos levam a perceber o seu envolvimento e a aquisição de conhecimentos específicos sobre os temas abordados, nomeadamente sobre “multiculturalidade”. Os dados foram recolhidos através de uma grelha de observação e transformados em gráfico (figura 13) para uma melhor leitura e interpretação.



Legenda do gráfico: 1- A criança demonstra interesse nas atividades propostas; 2- A criança demonstra um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; 3- a criança no final das atividades demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente o termo “multiculturalidade” e “cidadania”; 4- A criança aplicou os conceitos em novas situações; 5- A criança compreendeu os temas apresentados; 6- A criança demonstra originalidade e criatividade na execução de trabalhos sobre o tema desenvolvido; 7- A criança demonstra ter respeito pela diferença.

Figura 13 – Gráfico EEA Multiculturalidade

No gráfico apresentado podemos observar que, as crianças demonstraram, no final das atividades, terem adquirido alguns conhecimentos nomeadamente sobre os conteúdos trabalhados, “multiculturalidade” e “cidadania”. No entanto, e aquando da retoma ao ensino presencial, conseguimos perceber através das observações feitas em contexto de recreio, por exemplo, que uma grande parte das crianças não replicava essas aprendizagens em novas situações. Mesmo em situações em contexto de sala de aula, presencial, por vezes era necessário intervir para a resolução de conflitos.

Pelas observações realizadas verificamos que maior parte das crianças compreendeu bem os temas apresentados, uma vez que houve interesse, participação e envolvimento nas discussões e diálogos promovidos.

Também podemos afirmar que as crianças demonstraram respeito pelo “outro”, assim verificamos no discurso que cada um tinha, que durante o tempo de sala de aula gostavam e queriam integrar todos os colegas.

Pode dizer-se que a partir das observações realizadas as crianças demonstravam abertura na realização de atividades do mesmo género, bem como curiosidade em aprender mais, e podemos acrescentar que a sua visão, relativamente ao tema, era não estereotipada.

-.-

Numa outra EEA, ainda online, trabalhámos os direitos das crianças por considerarmos que é muito importante que as crianças conheçam os seus direitos enquanto agentes sociais. Iniciámos a aula com a apresentação da narrativa “Os direitos da criança”, de Luísa Ducla Soares. Quando mostrámos o título do livro as crianças começaram todas a falar ao mesmo tempo, quase sem se conseguirem ouvir. Neste sentido, a professora cooperante interveio dizendo que *Um dos direitos é fazer-se ouvir e de ouvir*. E foi desta maneira que se chamou à atenção das crianças para que respeitassem a vez de cada uma falar. Todas estavam com muita vontade de participar e sentia-se que estavam bastante entusiasmadas. As crianças, de forma ordeira, foram nomeando alguns dos direitos que pensavam que tinham, tal como se pode ler na nota de campo seguinte:

- Temos o direito de respeitar e ser respeitados. Nós temos o direito de obedecer aos pais, aos professores e aos mais velhos. Temos o direito de ter liberdade. (Daniel)*

- As crianças têm o direito de terem aulas, mesmo as que não têm dinheiro. Todas têm o direito de ser ouvidas e ouvir e serem respeitadas. As crianças têm o direito de falar, porque às vezes a minha mãe diz que dizem a verdade, mais que os adultos. (Bárbara)*

-Nós temos o direito de ser amados e o direito de respeitar os outros e ser feliz. (Alana)*

-Direito de brincar e escolher os nossos amigos. (Bianca)*

-Todas as crianças têm o direito de se divertir. (Marina)*

-Todas as crianças têm o direito de serem felizes de escolherem as brincadeiras, de se divertirem e serem amadas. (Bela)*

-Todas as crianças têm direito à família. (Tiago)*

-As crianças têm o direito de escolher o que querem ser quando forem grandes. (Matilde)*

-Direito a ter saúde e que sejam felizes. (Guilherme)*

Nota de campo, março de 2021

Depreende-se pelos discursos apresentados que as crianças estão informadas sobre quais são os seus direitos, embora não os conheçam na sua totalidade. Podemos dizer que tinham uma noção sobre os direitos da criança e, como tal, conseguiram apresentar alguns exemplos. Os direitos mais citados foram aqueles que estão diretamente relacionados com as atividades lúdicas (brincar, divertir-se), aparecem os direitos relativos à educação e aprendizagem (ir à escola), o direito à liberdade (de ação, de fazer escolhas, de pensamento e de expressão); direito a participar (ser ouvido), o direito a ser respeitado e direito a ter uma família. Nesta breve análise podemos dizer que estão aqui representados exemplos de três distintas áreas de direitos: provisão, proteção e participação, divulgados pela Convenção sobre os Direitos da Criança. Podemos acrescentar que as crianças já conheciam algumas entidades que contribuía para a promoção e proteção dos seus direitos, como por exemplo a família e a escola.

De seguida, informámos as crianças de que há um documento que se chama Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1989, que tem 54 artigos, e que é lá que podemos encontrar todos os seus direitos. Explicámos que a Convenção é um documento que procura ajudar a zelar pelo bem-estar de todas as crianças e que foi aceite em vários países. Para terminar, disse-lhes que foi proclamada a 20 de novembro de 1989. Quando mencionámos este dia, algumas crianças lembraram-se do “Dia do pijama”, que se comemora neste dia e que precisamente quer lembrar adultos e crianças sobre os direitos das crianças.

Procedemos à construção de um brainstorming com o recurso digital Wordall sobre o que a turma pensava relativamente aos seus direitos. E surgiu a seguinte nuvem de palavras (ver figura 14).

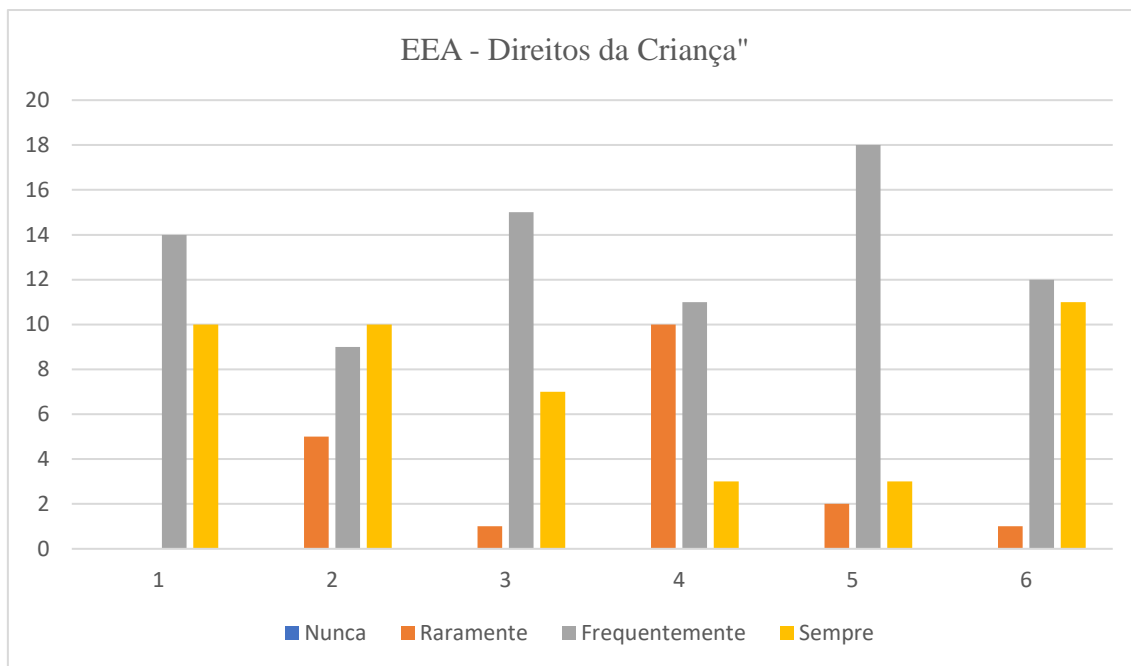


Figuras 15 e 16- Produções das Crianças " Árvore dos Direitos"

Análise da ação educativa

No decorrer desta EEA também quisemos perceber se: i) a criança demonstra interesse nas atividades propostas; ii) apresenta um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; iii) demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente os direitos da criança; iv) há a replicação dos conceitos aprendidos para novas situações; v) compreendeu os temas apresentados; e vi) há originalidade e criatividade na execução de trabalhos sobre o tema desenvolvido. Para tal preenchemos uma grelha de observação, cujo resultado apresentamos na figura seguinte (ver figura 17).

Salientamos o ponto iv, justificando que o seu registo ocorreu ao longo do estágio, mais precisamente quando estávamos presencialmente com as crianças.



Legenda do gráfico: 1- A criança demonstra interesse nas atividades propostas; 2- A criança demonstra um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; 3- a criança no final das atividades demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente os direitos da criança; 4- A criança aplicou os conceitos em novas situações; 5- A criança compreendeu os temas apresentados; 6- A criança demonstra originalidade e criatividade na execução de trabalhos sobre o tema

Figura 17 – Gráfico EEA Direitos da Criança

O que observamos foi que catorze crianças demonstraram frequentemente interesse pelas atividades propostas. Dez crianças apresentaram sempre um espírito participativo e reflexivo bastante evidente, embora duas crianças raramente quisessem fazer-se ouvir. Neste caso particular, podemos sublinhar que não era intencional, e que tal acontecia devido à sua personalidade e ao facto de serem crianças mais tímidas. Pelos trabalhos realizados e pelas intervenções consideramos que a maioria das crianças (15) adquiriu conhecimentos no desenrolar da EEA. No entanto e no que diz respeito ao parâmetro “aplicou os conceitos em novas situações”, constatamos que o número de crianças em que raramente (10) se observou está perto do número de crianças em que se observou frequentemente (11). Pensamos que possa haver aqui um contrassenso nestas evidências, mas que se podem justificar, dizendo que realmente a grande maioria das crianças tinham atitudes coerentes com aquilo que era lecionado, embora outras demonstrassem atitudes pouco coerentes com o que tinham aprendido. Por exemplo, havia uma criança que no intervalo não respeitava os seus colegas, havendo por vezes, situações de violência física e verbal. Esta observação da replicação do que as crianças aprenderam

e depois do que faziam noutras situações fora da sala de aula foi sempre um desafio para nós, ao longo do estágio.

Verificamos também, que quase todas as crianças (18) compreenderam os temas apresentados durante as sessões, assim como demonstraram muita originalidade e criatividade na execução dos trabalhos desenvolvidos e apresentados aos colegas.

Ao abordarmos este tema pretendemos informar as crianças sobre os seus direitos e fazê-las perceber que há um documento que as protege e tem como intenção favorecer o progresso social da criança e assim prever melhores condições de vida e uma liberdade mais ampla. Quisemos salientar que a infância é a fase da vida humana que tem direito a uma assistência especial, e que por isso a criança tem direito a ser protegida, tem direito à educação, direito a ter família que os acolha e proteja, direito a ter cuidados de saúde, desde a sua existência, bem como o direito de participar, de dar opinião e ser ouvida. Nas mais variadas situações em que uma criança esteja envolvida o que se deverá ter em atenção é o superior interesse da criança, diz-nos o artigo 3.º da Convenção Sobre os Direitos da Criança.

Por sua vez como referem Silva et al. (2016)

Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (p.9).

Ficámos com a ideia que um dos direitos que também devemos promover, enquanto docentes, é precisamente o direito à participação, pois ao trabalhá-lo estamos a impulsionar a participação das crianças nas demais variadas situações, principalmente aquelas a que a ela dizem respeito. Desta forma, contribui-se para a construção de cidadãos que sejam capazes de lutar pela liberdade e pelos seus direitos. Contribui-se, também, fortemente para o exercício da cidadania da criança.

4.2. Experiências de ensino-aprendizagem na Educação Pré-escolar

As EEA foram trabalhadas procurámos incluir e articular as mais diferentes áreas e domínios como, a linguagem oral e a abordagem à escrita, a matemática, conhecimento do mundo, educação física, educação artística, e a formação pessoal e social. As planificações foram construídas com apoio nas *Orientações Curriculares para a*

Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) em conciliação com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), os domínios trabalhados foram direitos humanos, interculturalidade e igualdade de género.

Esta EEA foi desenvolvida em volta da história “*O Lápis Mágico de Malala*” de Malala Yousafzai, e tinha como intencionalidade abordar a questão dos direitos das crianças, bem como a multiculturalidade e as questões associadas ao género.

Iniciámos a atividade cantando entusiasmadamente a canção de “Bom dia”, era uma parte do acolhimento e de seguida as crianças passaram a partilhar as experiências decorridas no dia anterior, fora da componente letiva. O diálogo era um momento em que maior parte das crianças apreciava, a interação educador-criança e vice-versa.

A atividade decorreu em grande grupo, as crianças encontravam-se na área onde cantavam os “bons-dias” e estavam sentados nas almofadas. Iniciámos por propor às crianças que fechassem os olhos, e atrás das costas colocou-se um lápis. No final pediu-se que apanhassem o que tinham atrás das costas e abrissem os olhos. Questionei as crianças sobre o que era e as crianças responderam de imediato:

- *É um lápis! (Todas as crianças)*
- *O que se pode fazer com um lápis? (Educadora Estagiária)*
- *Pintar! (Margarida)*
- *Desenhar. (António)*
- *Colorir. (Diana)*

Nota de campo, junho de 2021

Depois de auscultada a opinião das crianças, foi proposto que se organizassem em grupos, por elementos que tinham o lápis da mesma cor. Na seleção dos lápis de cor teve-se em conta o n.º de lápis de cada cor, pois iríamos proceder à formação de conjuntos. Em seguida, contámos o número de elementos de cada grupo e registámos em cartões previamente elaborados que tinham o algarismo que correspondente, do 1 ao 10.

Pedimos às crianças cuja cor do lápis era igual que se juntassem. Da cor amarela tínhamos cinco crianças, com a cor azul tínhamos quatro, com a cor preta três, com cor vermelha duas e uma verde, formando cinco grupos. O sentido de número foi assim trabalhado de forma divertida e a brincar.

Pensamos que exploração do domínio da matemática esteve sempre ao longo de todo o estágio, pois temos noção, tal como nos dizem as OCEPE (Silva et al., 2016) “sabe-

se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p. 74) e por isso devemos abordá-los sempre que necessário e fomentar essa aprendizagem na criança, desde muito cedo.

Em seguida recorremos à plataforma Youtube para ouvirmos a história *O lápis Mágico de Malala*. O livro conta a história verídica, de uma menina que lutou pelos seus direitos, enquanto menina/criança e mulher. Ela via na televisão um menino que tinha um lápis mágico que fazia aparecer algo num momento, por exemplo se tinha fome desenhava uma tigela e saciava-se. E então ela pensou que também gostava de ter um lápis mágico para erradicar a fome e a pobreza, mas a menina vivia num país, o Paquistão, onde é difícil lutar pelos seus direitos, e não queria que meninos e meninas pudessem ir à escola.

No final, conversámos sobre a história e as crianças queriam saber quem era a Malala, contando-lhes que é uma menina paquistanesa que conta a sua história de luta pelos direitos.

Uma criança questionou:

- “*Mas aquilo foi só com ela?*” (Andreia*)
- “*Não, ela foi uma das pessoas que tentou lutar pelos seus direitos*” (Ana*)

Nota de campo, junho de 2021

Perguntei se queriam dizer mais algum aspeto sobre a história e estes responderam que não, outros que sim. Algumas crianças já queriam passar à parte prática da atividade do dia, no entanto procurou gerar-se um diálogo com elas, pois não estávamos a ir bem ao cerne da questão. Perguntei então aonde é que Malala queria ir sem ter medo e a Mafalda respondeu: “*à escola!*” (Mafalda). E continuamos a conversar sobre o facto de algumas crianças não poderem ir à escola, porque não as deixavam ou tinham de ir trabalhar. Tivemos o cuidado de explicar que existiam países nos quais as meninas e os meninos não têm direito nem possibilidade de ir à escola, nem as crianças têm direito a falar e ser participativas. Referi que no nosso país, Portugal quase todas as crianças conseguem ir à escola e que se quer que todas vão. Uma menina disse que *Malala queria que as crianças fossem felizes e tivessem paz!* (Matilde*)

Para finalizar foi solicitado às crianças que desenhassem uma parte da história a gosto e os desenhos ilustravam, na sua globalidade, um lápis, uma menina numa montanha, um mundo (ver figuras 18, 19, 20 e 21).



Figuras 18,19,20 e 21 – Desenho da história “O Lápis Mágico de Malala”

No período da tarde, as crianças brincaram no exterior, explorando o espaço que era um local com relva e algumas árvores, concretizando atividades e brincadeiras livremente. Seguimos para a sala onde estivemos a conversar sobre que existem vários países, referindo que cada um tem um hino e questionámos as crianças sobre o que achavam que era um hino, eles disseram que não sabiam, pelo que lhes dissemos que o hino é uma canção que representa um determinado país. Então, ouvimos o Hino de Portugal e em seguida o do Paquistão, o país onde vivia Malala. O Hino do Paquistão causou alguma perplexidade nas crianças, pois a língua era muito diferente da nossa. Uma criança disse que era brasileiro, sendo logo corrigida por outra criança que disse: “*é a língua da Malala, do Paquistão*” (Matilde)*. Ficámos assim a saber que há outras formas de falar, sendo diferente da nossa língua.

No dia seguinte, iniciámos o dia com a partilha de novidades/experiências, por parte das crianças e revimos a história em conjunto, conversando sobre os acontecimentos, referindo que no mundo há povos que têm culturas diferentes e nem todos têm acesso à escola. Perguntámos às crianças *O que é que fariam se tivessem um lápis mágico?* E então foi proposto que estes dessem resposta, desenhando numa folha de papel, previamente distribuída e que era em formato de uma folha de árvore.

Quando acabaram de desenhar fui auscultando, individualmente o que tinham desenhando, e o resultado foi variado e diversificado, como podemos verificar nas figuras seguintes (ver figuras 22, 23 e 24).



“Salvava o mundo do lixo, colocava o lixo no lixão. (António)”



“Um mundo melhor para os pobres para que tivessem comida.” (Juliana)”



“Se tivesse um lápis mágico fazia o mundo colorido.” (Ana)”

Figuras 22, 23 e 24 - Produções das crianças à questão “E se eu tivesse um lápis mágico?”

Os temas abordados nas ilustrações iam ao encontro de questões ambientais, direitos humanos e interculturalidade.

Podemos inferir que as crianças estavam conscientes dos problemas existentes no ambiente, nomeadamente os resíduos e procuravam respostas para esses problemas. Tivemos o cuidado de educar em valores e potenciar bons comportamentos ambientais, na tentativa que os mesmos os acompanhem na idade adulta e os definiam enquanto cidadãos.

As crianças tiveram um momento para partilhar os seus desenhos com os colegas e tiveram também “oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças)” (Silva et al., 2016, p. 49). À medida que iam fazendo a apresentação dos seus desenhos nós íamos escrevendo o que elas diziam sobre

o que tinham feito, respondendo à questão “se eu tivesse um lápis mágico...”. O facto de podermos escrever aquilo que as crianças nos diziam, com elas a observar-nos, permitiu sensibilizar o grupo para a importância da escrita, e para que compreendessem “que o que se diz se pode escrever que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (Silva et al., 2016, p. 73).

De seguida, afixámos as folhas junto do tronco previamente feito em cartolina de cor castanha, para formar uma árvore, colocando-a no placar da sala das crianças (ver figura 25).

Para finalizar esta atividade foi proposto às crianças que dessem um nome à árvore. Auscultadas as propostas das crianças e registando-as, sugerimos, que fossemos a votos, decidindo a maioria. As propostas foram variadas, como se pode verificar: “Árvore do Lápis Mágico” - 8 votos; “Árvore dos sonhos” - 3 votos; “Árvore do amor” - 3 votos “Árvore dos desejos” -1 voto “Árvore dos super-heróis” – 1 voto. Quem venceu foi a “Árvore do Lápis Mágico”. Neste processo democrático de votação, foi necessário explicar que só se vota uma opção de escolha, neste caso em um dos nomes propostos e que todos têm de respeitar a opinião da maioria dos votantes.

No último dia da semana de estágio, no período da manhã iniciámos, como já era habitual, por partilhar as experiências do dia anterior. As crianças gostaram da “Árvore do lápis mágico” e começaram o dia por contemplar os seus desenhos e o resultado final.



Figura 25. “Árvore do Lápis Mágico”

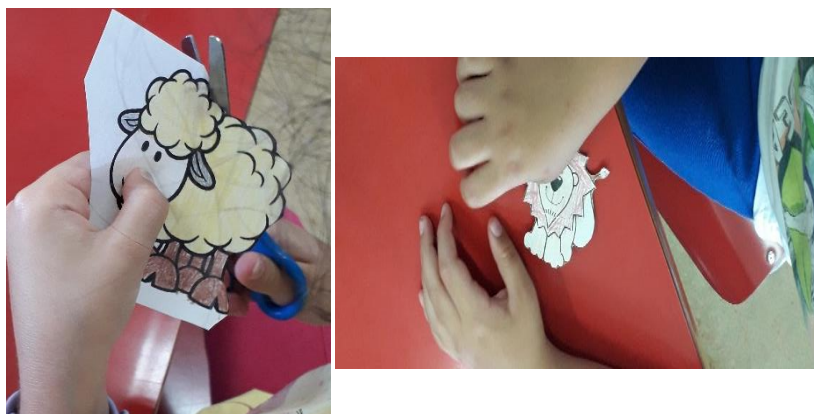
De seguida, apresentámos-lhes uma caixa, dizendo que esta continha alguns materiais dentro, fomos abanando a caixa para que ouvissem o som e propusemos-lhes que fizessem suposições do que poderia ser, aguçando a curiosidade das crianças. Neste dia realizámos uma atividade prática para trabalhar as propriedades magnéticas do íman, explorando amostras de materiais diversos, de modo a verificar o comportamento distinto (atração / não atração) destes perante um íman.

Os materiais que estavam dentro da caixa eram uma tesoura, uma chave, um prato de papel, três moedas, uma caneta, uma tampa de caneta, uma peça de antena televisiva, uma folha. Estes materiais selecionados serviriam para verificar quais eram atraídos, ou não pelo íman.

Apresentámos-lhes o íman, dizendo que normalmente o utilizamos para colocar no frigorífico de casa. Entretanto testámos quais os que eram atraídos, e as crianças iam fazendo o registo do observado. Para verem as propriedades magnéticas do íman com um clip, por exemplo, colocavam o íman com o clip e verificavam, para verem como atraindo entre alguns materiais, neste caso a folha de papel. Colocamos de um lado o íman e do outro o clip e conseguimos andar com ele pela folha. Todas puderam manipular todos os objetos e verificar a sua atração, ou não face a diferentes materiais/objetos.

Com a nossa ajuda, as crianças chegaram à conclusão de que os ímanes não atraem todos os materiais, apenas alguns, por exemplo, os que têm ferro e que a atração pelo íman não depende do objeto, mas sim do material de que ele é feito.

Para finalizar, construímos um íman personalizado (ver figuras 23, 24). Distribuiu-se aleatoriamente, um desenho de um animal para que as crianças pintassem. Depois de pintarem, com a minha ajuda e da educadora cooperante, colámos em cartolina, recortando pela forma e por fim colocámos em papel plastificante para que ficasse mais consistente.



Figuras 26 e 27- Construção do íman

Colámos no íman e cada criança ficou com o seu íman personalizado para levar para casa e fazer várias experiências para o poderem afixar em algum lado.

Esta atividade envolveu várias áreas como já referimos, e pensamos que as conseguimos articular harmoniosamente, proporcionando atividades em que as crianças aprendem e ao mesmo tempo que se divertem.

-.-

A EEA que descrevemos a seguir foi desenvolvida na semana em que se comemorava o Dia da Criança e vem na sequência da que tínhamos trabalhado anteriormente. Trabalhámos o domínio dos direitos da criança, sensibilizando para o conhecimento da sua existência e da importância na vida de cada um e que devemos levar para toda a vida e todas as situações na sociedade.

Iniciámos por cantar a canção dos bons-dias, faz parte da rotina das crianças e quando não o fazíamos eles chamavam sempre à atenção que faltava aquele ponto do dia. De seguida, conversamos sobre as experiências vivenciadas no fim-de-semana.

Para dar continuidade conversámos sobre o dia que se assinalava no dia seguinte, na terça-feira, e as crianças responderam, muito entusiasmadas que era o Dia da Criança. Perguntamos-lhes: *Para vocês o que é ser criança?*

- Ser criança é ser feliz. (Luana)*

-Adoro ser criança. (Liliana)*

-Eu também sinto felicidade porque ainda tenho tempo de viver e aproveitar ser jovem. (Joana)*

-Ser criança ser é feliz. (Salvador)*

Nota de campo, maio de 2021

Questionando-as de seguida se conheciam a palavra “DIREITO”, as crianças responderam:

-É uma coisa que temos de fazer. (Marcelo)

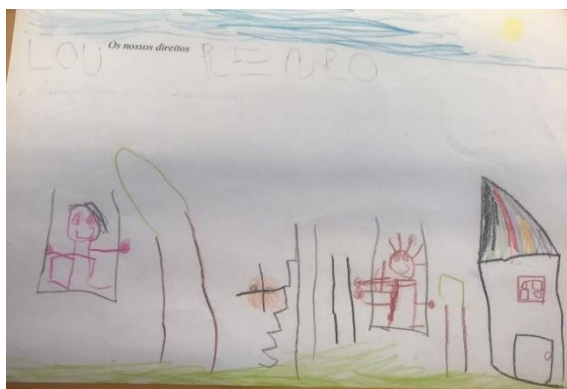
- Uma coisa que merecemos! Faço uma coisa boa por alguém depois mereço que façam por mim” (Joana)

Nota de campo, maio de 2021

Sabemos que a noção de direito é um pouco complexa, mas sabemos que devemos ter crianças informadas e conhecedoras destas questões, fazendo com que se promova, desta forma, a sua cidadania.

Então explicámos que a palavra “direito” é algo que é direcionado a nós, seres humanos, neste caso específico, que é garantido por uma razão. Continuámos dizendo que existem direitos humanos e direitos da criança, e que íamos conversar sobre os direitos da criança. Procedemos à apresentação de um PowerPoint, onde se falava sobre os direitos das crianças. Era uma apresentação resumida, com apenas 10 dos direitos. Continha a frase e a acompanhar uma imagem para que as crianças a pudessem associar.

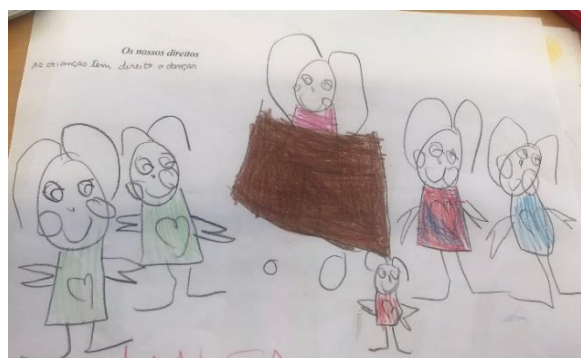
No final da apresentação, dialogámos com as crianças, informando-as que têm direitos, mas também têm deveres. Houve algumas dúvidas e reações diferentes, havendo umas crianças mais interessadas em participar do que outras. De facto, a complexidade do tema abordado previa que a sua exploração fosse feita de forma simples e bastante clara, e na sua continuidade, solicitámos às crianças que desenhassem um dos direitos que mais lhes tinha chamado a atenção (ver figuras 28, 29, 30 e 31).



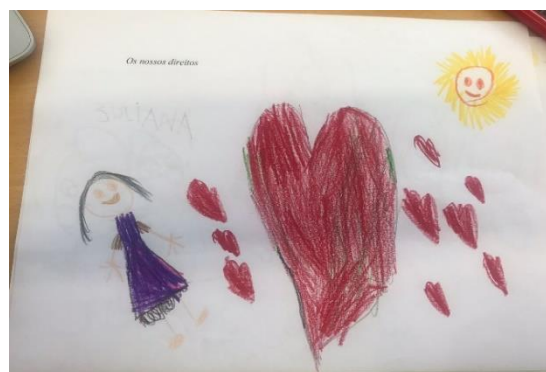
“Todas as crianças têm direito a uma casa”



“Direito a sermos protegidas”



“Todas as crianças têm direito a dançar.”



“Todas as Crianças têm direito a ter amor”

Figuras 28, 29, 30 e 31- Produções das crianças sobre " Os Direitos da Criança"

Os desenhos revelaram que as crianças centraram o seu olhar para no “direito a ter uma família”, sendo um dos mais representados, podendo por isso dizer que os direitos de proteção e provisão foram os mais retratados. Uma das crianças desenhou um coração gigante e disse que “todas as crianças têm direito a ter amor”, manifestando que o carinho e ter alguém que goste dela é fundamental para se crescer em segurança e em harmonia.

Para finalizar a atividade do dia, solicitámos que escrevessem no seu desenho a palavra “direito” que estava escrita, na sua forma impressa. Uma criança disse que a palavra tinha uma letra do nome dela (Diana) e outra acrescentou que tinha “3 bocadinhos”, referindo-se às sílabas que a constituíam. A emergência da escrita estava sempre presente nas nossas intencionalidades educativas, procurando ir ao encontro do que se indica nas OCEPE, quando referem que

Neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito tornam-se progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas. Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras” (Silva et, al., 2016, p. 70).

No período da tarde, as crianças brincaram no espaço exterior de recreio, explorando esse espaço e deixando assim que as crianças usufríssem do seu direito de brincar.

Na sequência desta EEA e porque num sábado antes tinha sido o Dia da Família, aproveitámos e voltámos a falar do “direito a ter uma família”. As crianças foram dizendo com quem tinham passado o dia e disseram:

-Eu estive com os meus avós e os meus pais. (Joana)

-Eu também estive com a minha mãe, meu tio e avós. (Luana)

-Estive com os meus avós e meus pais e o tio e tia de França. (Lara)

Nota de campo, maio de 2021

Verifica-se que as concepções das crianças sobre família correspondem à tradicional organização familiar em que a família é encarada como um aglomerado de elementos, ou a família é o pai e a mãe e os avós.

Apresentámos o *O livro da família* de Todd Parr, que estava disponível online na Plataforma YouTube. A história faz referência a diferentes famílias, mostrando que não são todas iguais, diferem em atitudes, número e características, mas são família. As

crianças manifestaram interesse em ouvir a história e pediram para repetir e ouvir outra vez. Uma das crianças, em conformidade com o que dizia a história, disse: *“Estás a ver, não é por ser apenas ao pai que não é família, porque ele é a tua família. Família é quem nos dá amor e proteção.”* (Maria)

Questionámos sobre o sentimento que têm quando estão em família.

-Feliz, alegre, cheio de amor. (Lara)

-Ficamos cheios de amor quando estamos juntos. (Joana)

-Sinto-me bem. (Gonçalo)

Nota de campo, maio de 2021

A maioria que respondeu disse que se sentia feliz e com amor. Discorre dos discursos a ideia de que a família tem uma responsabilidade acrescida no bem-estar da criança, exercendo uma influência direta nas emoções que se possam desencadear nas relações com os membros da família. Apresentam emoções positivas, como “estar feliz, alegre”, o que nos leva a pensar que viverem num ambiente familiar salutar e confiante.

No decorrer da atividade, foram feitas várias referências à casa como um lugar seguro e onde as famílias se reúnem e vivem no dia a dia. Pensámos que poderia ser uma boa atividade fazermos a construção de uma *casa* em que podem viver diferentes famílias. Apresentámos o molde às crianças e pedimos que recortassem pelas linhas. As crianças mais velhas foram autónomas no recorte, estavam supervisionadas, sendo que as mais novas necessitaram de ajuda. Depois, cada uma quis logo desenhar uma família, e assim se fez (ver figuras 32, 33 e 34).



Figuras 32, 33 e 34- Produções das crianças sobre a família

Ainda trabalhámos a palavra “família”, escrevendo-a nos desenhos, dizendo quais as letras que a constituíam e em conjunto, no final, contámos as letras que a palavra tinha.

No dia seguinte, recordámos a narrativa escutada no dia anterior. E questionámos sobre as famílias da história.

As respostas foram as seguintes:

- *Famílias pequenas. (Bruna)*
- *Algumas vivem juntas. (Marcelo)*
- *Algumas podem ser diferentes. (Leonor)*
- *Algumas famílias podem perder de quem gostam e ficarem tristes. (Lara)*
- *As famílias que gostam muito de dar miminhos, (Joana)*
- *Algumas famílias têm dois pais e duas mães. (Luana)*
- *Algumas famílias só têm um pai ou uma mãe. (Ana)*

Algumas famílias são da mesma cor. (Bárbara)

-Algumas famílias são de cor diferentes. (Margarida)

-Algumas famílias adotam crianças. (Tânia)

Nota de campo, maio de 2021

Agora as crianças já se tinham apropriado de novas constituições de família, e conseguiram referir todas as diferentes famílias apresentadas no livro, ampliando desta forma o leque de representações familiares.

De uma caixa de cartão retirámos fotografias com famílias diferentes. E solicitámos, ao retirar a primeira imagem que falassem dela.

-É a mãe, e o filho. (Bárbara)

-O que é que eles são? (Educadora Estagiária)

-Família. (todas as crianças)

-Eles perderam o pai. (Francisca)

-Pode ser, mas pode ser outro razão.

- Talvez a de um casal que se separou, ou então uma senhora que adotou a criança (Maria)

Nota de campo, maio de 2021

Na segunda imagem, as crianças reagiram e as observações foram as seguintes:

-São tão fofinhos. (Joana)

-Parecem mais castanhos. (Mafalda)

- Está preto ou castanho? (Bárbara)

- São iguais à Carla. (João)

-É parecida com a Carla. (Carolina)

Nota de campo, maio de 2021

Sensibilizámos assim para a existência de famílias em que o tom de pele comparado com cada um de nós é diferente. Entretanto comparámos tons de pele uns com os outros e vimos que são muito diferentes, dizendo que o que difere é apenas o tom de pele, e que todos vivemos com os mesmos direitos. Uma diferença é que algumas famílias são maiores e outras mais pequenas, mas todas elas importantes.

A caixa de cartão tinha também imagens referentes a vários objetos.

Solicitei às crianças que retirassem, uma de cada vez uma imagem e que as agrupassem as imagens em famílias: a família do plástico, a família da madeira e a família dos instrumentos musicais. Conversámos com as crianças de modo que refletissem que mesmo com características diferentes são todos pertencentes à mesma família, por exemplo: o prato é diferente da garrafa, têm características diferentes, mas são plástico e têm esse aspeto em comum. No final fizemos a contagem dos elementos de cada “família”. Em tom de brincadeira, trabalhámos o sentido de número e as características dos elementos, tendo bem presente a importante tarefa que é a de “Agrupar os objetos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (Silva et al., 2016, p.74).

Inserimos um objeto diferente, a imagem de um prato de plástico na família dos instrumentos musicais e perguntámos: *Se o colocarmos nesta família deixam de ser uma família?* Maioritariamente todas as crianças responderam logo que “não”, referindo a Matilde que *“família é quem nos acolhe bem”*.

Para finalizar esta EEA, cada criança retirou um “objeto” da caixa e ficou com ele, pedimos, então, que fizessem um desenho de uma situação vivida em família e que integrassem esse objeto. As produções criadas foram muito diversas e imaginativas, tal como podemos ver nas figuras 35, 36, 37 e 38.



Figuras 35, 36, 37 e 38 - Produções das crianças

Os desenhos mostram situações do quotidiano, como por exemplo, e nas palavras das crianças, “*beber água com a mãe*”, “*dançar ao som da pandeireta*”, “*aprender a tocar saxofone com a mãe*”, “*dançar e ser alegre*”, entre muitas outras situações.

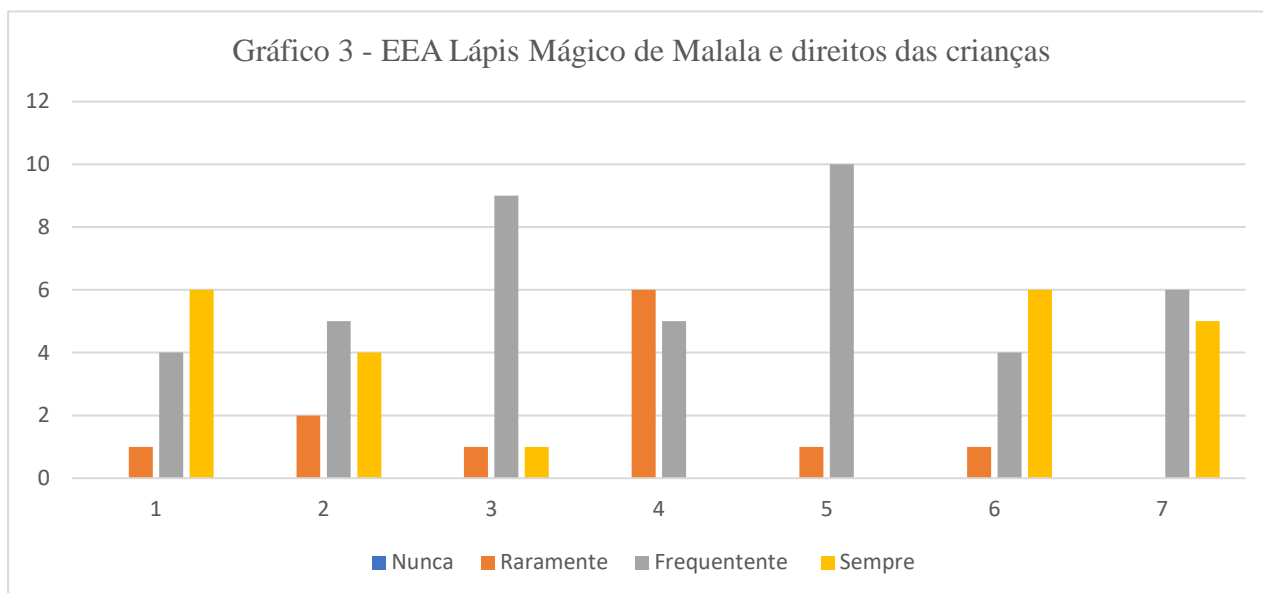
Ficámos com a ideia de que a forma articulada com que se trabalhou este tema proporcionou diferentes tipos de aprendizagem e descoberta. Ficámos com a sensação que, e corroborando Silva et al. (2016),

é importante que o educador fique atento aos “interesses das crianças e às suas descobertas para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver, interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com os outros saberes” (p. 91).

Neste sentido e ao refletir sobre a EEA que desenvolvemos, pensamos que esta desafiou a criança e estimulou a sua curiosidade em saber mais e em querer aprender. Esta curiosidade foi fomentada, ponderamos, “através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p.85).

Análise da ação educativa

Observámos mais uma vez as atitudes das crianças que nos levam a perceber melhor o envolvimento das crianças nesta EEA, bem como as atitudes face ao tema abordado e explorado. Mais uma vez, os dados foram recolhidos em forma de grelha de observação.



Legenda do gráfico: 1- A criança demonstra interesse nas atividades propostas; 2- A criança demonstra um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; 3- a criança no final das atividades demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente o termo “multiculturalidade” e “cidadania”; 4- A criança aplicou os conceitos em novas situações; 5- A criança compreendeu os temas apresentados; 6- A criança demonstra originalidade e criatividade na execução de trabalhos sobre o tema desenvolvido; 7- A criança demonstra ter respeito pela diferença.

Figura 39 – Gráfico EEA Lápiz Mágico e Direitos da Criança

No presente gráfico (ver figura 39) observamos os dados observados relativamente à atividade em que o livro *O Lápiz Mágico da Malala*, foi o recurso utilizado na EEA que apresentámos às crianças. Observando o gráfico, podemos concluir que, de uma forma geral, uma pequena parte das crianças (6) demonstrou interesse nas atividades propostas e 5 demonstraram frequentemente ter um espírito participativo e reflexivo durante a realização das atividades. Também é notório que foi frequente (9) que as crianças no final das atividades propostas demonstraram terem adquirido alguns dos conhecimentos trabalhados, mas notámos que uma pequena parte (6) raramente os aplicavam em situações novas no seu quotidiano, mesmo tendo demonstrado que compreenderam os temas. No que diz respeito a criatividade e originalidade, e de uma forma geral, as crianças foram apresentando-as ao longo da execução dos trabalhos, sendo raras as que não evidenciavam essa criatividade e originalidade. Ao longo das observações efetuadas e dos discursos orais das crianças foi transparente que estas demonstravam ter respeito pela diferença.

Esta EEA tinha também subjacente iniciar a criança no processo de conhecimento sobre os seus direitos e sobre a forma como os mesmos são reconhecidos no mundo. E para tal, procurou-se partir do princípio que

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o

que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (Silva et al., 2016, p. 9).

Considerações finais

No presente ponto procuramos refletir sobre a investigação realizada, desde as observações às intervenções, referindo os pontos positivos e as dificuldades encontradas ao longo da PES, nomeadamente nos contextos em que decorreu a prática, no contexto de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Todo este caminho de investigação e intervenção, pautado por um cenário de pandemia, foi cheio de desafios e enriquecedor nas aprendizagens, nos conhecimentos e na construção de *bagagem* da formação pessoal e profissional. Foram dois contextos, em que tivemos contacto com as crianças e como eram mais os dias em que estávamos na instituição e mais as horas, encontrámos situações mais reais, como tal mais desafiantes pois eram novas.

O contexto de 1.º CEB foi onde exercemos a prática em primeiro lugar, foi onde sentimos dificuldades como a comunicação, quando estávamos em grande grupo, mas que com o passar do tempo fomos sentindo menos. Quando mudámos de contexto, sentimos dificuldade em adaptar o discurso a esta faixa etária, pois, ao serem mais novos os termos a utilizar, na nossa ótica, e para que haja uma melhor compreensão, deverão ser mais simples e diretos.

As crianças, no geral, colaboravam e eram bastante participativas nas discussões e debates que decorriam sobre os temas apresentados, o que facilitou o desenrolar da investigação, e nos levou a concluir que se existirem oportunidades de participação, as crianças envolvem-se e aprendem a ser cidadãs. O aspeto mais complicado no que toca à recolha de dados foi o facto de num determinado momento da PES ter sido decretado confinamento geral, como medida tomada pelo governo para controlar os efeitos da SARS-COV 2. As aulas passaram para regime *online* e nem todas as crianças tinham a responsabilidade de nos enviarem os seus trabalhos, construídos em volta do tema a investigar.

A nossa investigação centrava-se nas questões de cidadania, problematizando que práticas se podem promover para desenvolver uma cidadania em contexto escolar. Estas práticas poderão passar por dar a voz à criança, convidando-a a ser parceira ativa na construção do saber e das aprendizagens. E foi um pouco do que pensamos ter realizado. Recorremos a metodologias participativas e estratégias diferenciadas, sempre com o intuito de proporcionar momentos de participação efetiva. Quisemos desenvolver as EEA

baseadas no pressuposto que se “aprende cidadania pela via da cidadania” (Ribeiro, 2011, p. 3).

As práticas de cidadania e desenvolvimento em contexto escolar devem ser cada vez mais objeto de estudo e devem ser cada vez mais impulsionadas e integradas na educação das crianças. Ao longo das observações feitas nos dois contextos verifica-se que ainda há um caminho a percorrer no sentido de as tornar ainda mais evidentes e relevantes para o contexto. Neste sentido acentuamos que

A escola pode assim assumir-se como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e participativos. Para que isto aconteça o desenvolvimento e aquisição de saberes e competências deve ser acompanhada de relações democráticas, dialogantes e participativas. (Ribeiro, 2011, p.3).

Promovemos atividades no âmbito da cidadania, potenciando, através de práticas democráticas, a construção da cidadania, tornando as crianças mais conscientes da sua cidadania e participativas. Conhecemos a opinião das crianças sobre questões inerentes a temáticas de cidadania e desenvolvimento. E essa análise permitiu verificar que a realização das atividades potencializou o conhecimento de novas culturas por parte das crianças, permitindo aprender mais sobre o “outro” e respeitá-lo como cidadão pleno de direitos, na sociedade e no mundo. Verificou-se também que as crianças passaram a refletir mais sobre as próprias atitudes, a argumentar, a escutar e respeitar os pontos de vista diferentes dos delas. Certificámo-nos que as crianças ficaram a conhecer alguns dos seus direitos e a perceber que é neles que somos considerados iguais. Podemos afirmar que as crianças com as quais trabalhamos, e falando na globalidade, não apresentam ideias estereotipadas, estão abertas à opinião dos outros e não têm preconceitos em relação à diferença, respeitando o “outro”, segundo os seus direitos e deveres. Contudo, notámos que ainda há certas crianças que revelam outras atitudes e condutas que vão no sentido contrário e por isso ainda há muito para construir no que diz respeito a serem melhores cidadãos.

Ao longo da PES, procurámos sempre, acima de tudo e apesar de vários fatores que poderiam dificultar como o curto tempo, trabalhar em todos os momentos com as crianças para ajudar a formar crianças cidadãs. Pensando sempre, que as crianças são sem dúvida o futuro da humanidade, como escreveu Malala Yousafzai “um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo”.

A PES permitiu-me desenvolver a nível pessoal, desenvolvendo autonomia e responsabilidade, permitindo que nos relacionássemos com as crianças, docentes cooperantes e toda a comunidade educativa. A investigação que norteou toda a PES contribuiu para que conhecêssemos melhor o que a teoria da especialidade reflete sobre a temática e perceber que caminhos aponta. Contribuiu de igual forma para que ficássemos a conhecer diversas estratégias de implementação da cidadania em contexto de educativo. Contribuiu ainda para que nos sentíssemos realizadas, pois a cidadania é algo que nos preocupa e sentimo-nos melhores cidadãos ao abordar a cidadania na escola.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigama Qualitativa e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta
- Andrade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Amado, J (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- CNE (2007). *Debate nacional sobre educação: relatório final*. Ministério da Educação.
- Condinho, M. S. (2018). *O tempo das transições: os momentos de transição entre as rotinas diárias na educação de infância*. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25519/1/VERS%c3%83O%20FINA L.pdf>.
- Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, Reorganização Curricular.
- Ducla Soares, L. (2010). *Os meninos de todas as cores*. Texto Editora.
- Ducla Soares, L. (2018). *Os direitos das crianças*. Porto Editora.
- Educação, D. G. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. <http://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>.
- Educação, D. G. (2018). *Aprendizagens Essencias Cidadania e Desenvolvimento* Ministério da Educação . https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/c idadania_e_desenvolvimento.pdf .
- Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., Silva, R., & Camões, A. T. (2016). Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. <https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar>.
- Freire-Ribeiro, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de Educação*. 3:2, pp. 17-26.
- Freire-Ribeiro, I. (2017). Práticas de cidadania em contexto educativo. In *II Seminário Internacional - Educação, Territórios e desenvolvimento humano: livro de*

resumos. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/22614/1/Resumo%20-%20Pr%c3%a1ticas%20de%20cidadania.pdf>.

Lei n.º 46/86, 16 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. A., Silva, L. M., ... Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Marujo, N. (2012). A Observação Participante na Investigação em Turismo. *Revista de investigación en turismo y desarrollo local*. [file:///C:/Users/Silvia/Downloads/AObservaoParticipnateemTurismo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Silvia/Downloads/AObservaoParticipnateemTurismo%20(1).pdf)

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., ... Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Massini S. (2006). *Sou especial porque sou eu...* Gailivro.

Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 7-32. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_1

Oliveira, D. F. (s.d.). *Educação para a cidadania: um desafio da escola actual*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/185.pdf>

Pessoa, J. (2018). *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia Y adolescencia*. Universidade Federal da Paraíba. <https://redidinancia.files.wordpress.com/2019/02/2019-ufpb-e-book.pdf>

Parr, T. (2021). *O livro da família*. Zero a Oito.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>.

Ribeiro, I. (2011). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Documento Policopiado. Universidade do Minho.

- UNESCO. (2015). Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Yousafzai, M. (2018). *O lápis mágico de Malala*. Editorial Presença.