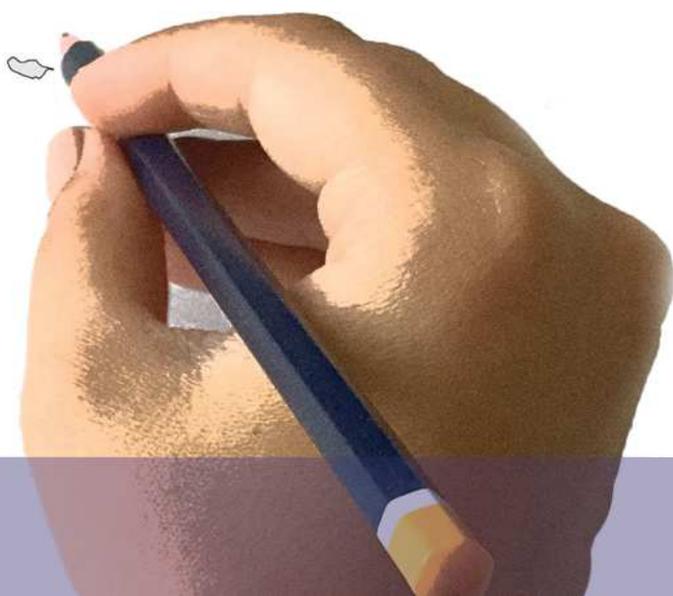


EUROPA EDUCAÇÃO CIDADANIA



LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(org.)

LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(ORG.)

“Europa, Educação, Cidadania”

1ª Edição - 2018

Título

Europa, Educação, Cidadania

Organizadores

Liliana Rodrigues & Nuno Fraga

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
Universidade da Madeira
Campus da Penteada, 9020-105 Funchal

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

Oficinas de São Miguel
Outeiro de São Miguel, 6300-035 Guarda

Tiragem

150 Exemplares

ISBN

978-989-54390-0-3

Depósito Legal

www.uma.pt/cie-uma

© CIE-UMa 2018



Projeto UID/CED/04083/2019



FDCTI-RAM – CIE-UMa

CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E CIDADANIA: UM EXEMPLO DE BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Catarina Freitas¹ & Gorete Pereira^{2,3}

¹Mestranda do curso de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade da Madeira. E-mail: catarinafreitas96@hotmail.com

²Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

³Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal. E-mail: goretepereira@staff.uma.pt.

RESUMO

Propomos um olhar para um projeto de promoção da convivência democrática e cidadania, desenvolvido num contexto de Educação Pré-escolar, com um grupo de 20 crianças. Este projeto de investigação-ação incidiu na área da Formação Pessoal e Social, que dada a sua transversalidade está presente em toda a ação pedagógica, promovida no contexto da Prática Pedagógica, não obstante, a existência de intencionalidade e conteúdos próprios.

O foco na componente “Convivência democrática e cidadania” determinou as opções tomadas quanto às aprendizagens a desenvolver, com vista à capacitação das crianças para o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e responsabilidade social; a aceitação da diversidade e solidariedade para com os outros; o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva e por último, o conhecimento e a valorização das manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu.

Registaram-se evidências de assimilação e desenvolvimento de atitudes, disposições e valores adquiridos, expressão e exercício de uma cidadania ativa, consciente e solidária.

1. INTRODUÇÃO

O termo “cidadania” no domínio da sua aplicação à educação emergiu nos últimos anos, com algumas ambiguidades e múltiplos significados. Segundo Vieira, Nogueira e Tavares (2015) trata-se de um conceito problemático, ambíguo, que ao longo dos tempos tem assumido diferentes conceções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou mesmo criticadas, enquanto outras novas conceções vão eclodindo. Para os autores supracitados “A cidadania é um estado no qual a pessoa tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente ao Estado” (p. 33). Mas este conceito mais amplo de

cidadania implica direitos e deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação quer entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si. O desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, implica a expansão de sentimentos de simpatia, empatia, solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Exige-se práticas flexíveis e heterogêneas de respeito e aceitação da diversidade cultural, procurando-se desenvolver políticas de interculturalidade, onde existe respeito e aceitação de todos, e o reconhecimento dos seus direitos e deveres.

Estas premissas têm legitimado a necessária capacitação de todos, para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, para a valorização e respeito pela diversidade e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática, cuja aprendizagem pressupõe naturalmente a sua vivência. O reconhecimento da importância destas vivências democráticas, legitima toda a intervenção e orientação no âmbito deste projeto implementado numa sala de Pré-escolar.

O referencial teórico deste projeto de convivência democrática e cidadania é a metodologia de investigação ação, ligada à práxis, e que sustenta toda a orientação metodológica privilegiada na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I.

A ênfase na investigação-ação concretiza o binómio professor-investigador e reforça a formação do profissional reflexivo. Este enquadramento metodológico permitiu-nos problematizar os contextos, as práticas e ambientes de aprendizagem, compreender os sujeitos e as suas necessidades. A partir da problemática, foram inventariadas estratégias/atividades adequadas ao grupo de crianças e que foram sendo progressivamente implementadas.

2. EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E CIDADANIA

Segundo a carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos, os estados–membros devem fomentar em todos os domínios da educação, abordagens pedagógicas e métodos de ensino que visem o aprender a viver em conjunto numa sociedade democrática e multicultural, que permitam aos aprendentes a aquisição de competências essenciais à promoção da coesão social, da valorização da diversidade e igualdade, do respeito pelas diferenças – designadamente entre grupos religiosos e étnicos – assim como, a resolução de divergências e conflitos, de forma não violenta, no respeito pelos direitos de cada um e no combate à discriminação e à violência (Capítulo III, ponto 13).

Pensar a Educação para a Cidadania Democrática pressupõe a clarificação do conceito de cidadania. Segundo Santos, Marques, Cibele, Matos, Menezes, Nunes, Paulus, Nobre e Fonseca (2011), este conceito remete-nos para três dimensões: i)

Cidadania enquanto princípio de legitimidade política; ii) Cidadania como construção identitária e iii) Cidadania como conjunto de valores.

Discorreremos esta última, que se reporta aos valores, mas também às atitudes e comportamentos expectáveis do “bom cidadão” e da própria sociedade. Trata-se de uma dimensão fundamental da Cidadania e da Educação para a Cidadania, mas é também para Santos et al. (2011) a abordagem mais polêmica e que coloca inúmeros problemas à própria democracia. Não obstante, é consensual que a Educação para a Cidadania deverá centrar-se na defesa da dignidade das pessoas, no direito ao desenvolvimento da personalidade e no combate à discriminação.

O reconhecimento e a valorização das competências de socialização promovidas no jardim de infância, justificam esta abordagem e o próprio projeto que aqui reportamos. Neste sentido, destacamos as interações do quotidiano, que remetem para a criação de espaços de diálogo e oportunidades de participação das crianças, com vista à promoção da autonomia, compreensão do mundo, dos outros e de si, bem como, o respeito, a empatia, a comunicação e argumentação, o diálogo e a negociação, a responsabilidade e o compromisso e a aceitação dos pares.

Todos estes princípios integram a área de Formação Pessoal e Social, que pelo seu cariz transversal está presente em todo o trabalho pedagógico realizado no jardim de infância (OCEPE, 2016), apesar de alocar intencionalidade e conteúdos próprios. Relaciona-se com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que são as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

Decorrente da transversalidade enunciada, algumas das aprendizagens listadas nesta área são retomadas noutras, perspetivando-se essas aprendizagens enquanto processo gradual que, realizado na educação Pré-escolar, terá continuidade ao longo da vida. Segundo as OCEPE (2016) consideram-se quatro componentes nessas aprendizagens interligadas, designadamente: Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

No âmbito desta pesquisa de investigação-ação reportamos apenas as propostas de intervenção pedagógica, no âmbito da última componente, cuja implementação implica o redesenho organizacional da instituição, na medida em que, um projeto de Educação para a Convivência Democrática e Cidadania só se torna eficaz, quando a organização e o modo de funcionamento do seu contexto, se projetam com intencionalidade educativa segundo os mesmos princípios. Para Santos et al. (2011, p. 27) “Uma escola promotora de Educação para a Cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania” Neste sentido, as opções tomadas deverão inscrever-se nos projetos educativos e refletir

as escolhas assumidas em termos organizacionais, práticas de gestão e relacionais. Com efeito, o apelo à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e de argumentação, implica que a própria escola se projete e identifique com esses processos de participação e diálogo, nas tomadas de decisões, evitando o isolamento, procedimentos rígidos e burocráticos e relações autocráticas de liderança²⁰.

Deste modo, a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vivência democrática e de participação, onde as diferenças de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica são aceites numa perspetiva de equidade e de respeito pela diversidade, entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, que enquadra a aquisição de novos saberes e a compreensão de diferentes culturas (OCEPE, 2016).

Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades constitui um dos grandes reptos da educação na atualidade, pelo que, compete ao educador expandir a sua ação provida de intencionalidade, na promoção da igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância.

A vida em grupo envolve confronto de opiniões e resolução de conflitos, que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, e a procura de soluções consensuais. Assim, o exercício e a prática da colegialidade, conduz à participação, à iniciativa e ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade, por parte das crianças, que ao exprimirem as suas opiniões e ao confrontá-las com as dos outros, experienciam e se consciencializam de perspetivas e valores diferentes, que impelem à compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença.

É neste contexto que segundo as OCEPE (2016) se “desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”. (p. 39) Estas práticas concertadas remetem para o desenvolvimento progressivo do espírito crítico da criança face ao mundo que a rodeia, convergente com a perspetiva construtivista de aprendizagem. Neste novo cenário espera-se da

²⁰ O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho enfatiza a necessidade de se encorajar crianças e jovens, a viver e a exercitar um conjunto de valores que deverão integrar a cultura da escola, designadamente: Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação e a Liberdade. No domínio da Cidadania e participação o supracitado despacho, prevê a demonstração do respeito pela diversidade humana e cultural e uma ação convergente com os princípios dos direitos humanos, bem como, negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica, o ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

criança um papel mais crítico e interventivo, visão contrária à perspectiva tradicional de escola, ao ensino formal, que considera uma profunda separação entre criança/aluno, sujeito que aprende, e o professor, sujeito que ensina. (Pereira, 2013)

Na sequência do projeto de investigação-ação aqui descrito foram desenvolvidas um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais na operacionalização do mesmo, designadamente: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidariedade com os outros; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; conhecer e valorizar manifestações de património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. Estas aprendizagens operacionalizaram-se a partir da problemática observada em contexto, mediante a adoção de inúmeras estratégias de intervenção, adequadas ao grupo de crianças, progressivamente implementadas e que seguidamente se apresenta.

3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Segundo Sousa (2009) “Uma investigação será, portanto, uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido.” (p. 12)

A investigação-ação como prática frequente nas investigações da dimensão pedagógica tem vindo a assumir grande relevância, estando ligada a uma prática reflexiva e transformadora, que cristaliza um conhecimento mais aprofundado das situações educativas de uma realidade concreta. Atendendo ao significado dos próprios termos, esta investigação pressupõe uma ação, sustentando um procedimento *in loco*, que visa lidar com um problema, uma questão ou situação, propondo alterações e verificando os respetivos efeitos.

É reconhecida como uma investigação do tipo qualitativa pois, “(...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 300). Segundo Elliot, trata-se do “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. (1991, cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Durante todo o processo de investigação surge a necessidade de estudar e compreender a situação e procurar estratégias para resolvê-la. Esta tipologia de investigação envolve uma ação (mudança) e uma investigação (compreensão) e através de um processo que é cíclico, varia entre a ação e a reflexão crítica. São aperfeiçoados nos ciclos posteriores de um modo contínuo, os dados, os métodos e a interpretação realizada através da experiência (conhecimento) que é adquirida no ciclo anterior (Dick, 1999, cit. Coutinho et al, 2009).

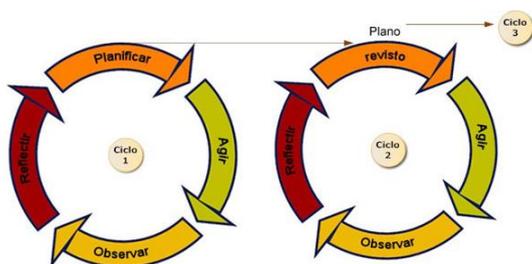
Carateriza-se, portanto, por ser prática e numa primeira instância, procura centrar os seus objetivos na compreensão e resposta às situações emergentes dos contextos reais, onde os próprios investigadores assumem parte integrante, pois estão “diretamente envolvidos na situação social que é objeto de estudo” (Afonso, 2005, p. 75)

O educador surge como investigador, agente de mudança, numa amálgama de personificações que convergem numa identidade própria, e que, à luz de outras perspetivas, assume ainda, outros atributos. Enquanto investigador, o educador submerge nos significados das situações reais do contexto, procurando encontrar soluções que sustentem a ação, conducentes, muitas vezes, a processos de mudança. Assim, é essencial que o educador/investigador assuma a “curiosidade intelectual, que se interesse fortemente pela busca de informações que se relacionem com situações de investigação” Fortin, Côté & Fillion, 2009, p. 67). Concomitantemente, o educador deverá (re)avaliar as suas práticas, permitindo uma abertura ao processo de desenvolvimento e aprendizagem personificado pelas crianças. Enquanto mediador neste processo, que usufrui de condição privilegiada, pela sua presença permanente no terreno, estão criadas as condições de melhoria e otimização dos contextos de aprendizagem.

Reportando-se às finalidades Altrichter et al. (1996, cit. Máximo-Esteves, 2008), afirmam que a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores de modo a que estes sejam capazes de lidar com os desafios e os problemas da prática, adotando as inovações de forma refletida. Os objetivos desta metodologia visam a compreensão, planeamento, aperfeiçoamento, reforma e intervenção pedagógica, e implicam a avaliação posterior dos efeitos da ação.

3.1. Fases da Investigação-Ação

A investigação-ação é composta por fases, pode ser representada em espiral, é crítica e cíclica, na medida em que os participantes envolvidos são críticos e autocríticos de todo o processo e por ser autoavaliativa todas as alterações executadas são constantemente avaliadas. Operacionaliza-se numa espiral de ciclos que impõem a mudança, com a finalidade de serem executadas e avaliadas no ciclo posterior.



Fonte: (Coutinho et al., 2009, p. 366)

Ao visualizar a figura é possível constatar que o ciclo 2 reflete a ação ocorrida no ciclo 1. Este ciclo ilustra as primeiras fases da investigação-ação, nomeadamente a planificação, seguindo-se a ação, observação e a reflexão. Após o professor/investigador realizar todas as fases, surge um novo ciclo, o segundo, que se inicia pela revisão de todo o processo, seguindo-se a ação, a observação e a reflexão de tudo o que foi realizado, dando assim origem a um novo ciclo.

Fisher (2001, cit. Máximo-Esteves, 2008), referencia cinco fases da investigação-ação, designadamente: *planear com flexibilidade* - permitindo que o professor possa refletir sobre todo o processo, entre estas experiencias e observação dos alunos e a avaliação das suas práticas dando origem às primeiras questões; *agir* - abordando todos os padrões encontrados nas práticas do professor e os registos de tudo o que observa e executa. Nesta fase, o professor pesquisa de modo a clarificar as questões iniciais. A terceira fase denomina-se de *refletir* - na qual o professor reflete com espírito crítico sobre as observações que registou. Todos os diálogos com os observados auxiliam-no na sua análise. Já, o *Avaliar/validar* consiste na análise e avaliação dos dados, com vista à posterior verificação dos seus efeitos. A última fase designa-se por *dialogar* - sobre as estratégias utilizadas refletindo e chegando a uma versão final de toda a investigação. Nesta fase a colaboração é uma mais-valia para que a investigação tenha qualidade.

4. A PROBLEMÁTICA

A observação concretizada incidiu sobre as dinâmicas do contexto, cuja sistematização das evidências, constituíram elementos orientadores essenciais à definição e clarificação das etapas procedentes, nomeadamente a problematização, ação, avaliação e reflexão. Deste modo, as observações realizadas poderão conferir segundo Leite e Terrasêca (1993, p. 66) “um conhecimento mais profundo das ações educativas e é matriz de percursos mais respondentes face às particularidades de cada situação”.

Através da observação participante, verificou-se que as crianças tinham algumas dificuldades no cumprimento de regras e evidenciavam algumas dificuldades, no que concerne ao respeito pelo outro e pelas suas opiniões, nomeadamente nos momentos de partilha de ideias aquando da reunião de grupo.

Da dialética da metodologia de investigação-ação, emergiram mecanismos de reflexão sobre a prática, com o intuito de a melhorar. As evidências e os constrangimentos contextuais, já descritos anteriormente, enquadraram a questão de investigação-ação: **Como desenvolver uma educação para a cidadania, através da convivência democrática no grupo da Sala dos Cristais?**

Toda a intervenção pedagógica procedente, se organizou em torno de estratégias/atividades adaptadas às características individuais das crianças e respetivas necessidades. Foram proporcionadas experiências e vivências, cruciais na assimilação dos valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros (OCEPE, 2016).

As componentes de operacionalização incidiram na área da Formação Pessoal e Social (uma das áreas de conteúdo das orientações curriculares), que dada a sua transversalidade está presente em toda a ação pedagógica, promovida no contexto da Prática Pedagógica. O foco do projeto, foi o trabalho da Convivência Democrática e Cidadania, nomeadamente na adoção de estratégias com o intuito de:

- a. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- b. Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
- c. Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;
- d. Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

4.1 4.1.1. Estratégias e Processos de Intervenção

- a. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões

De forma a responder à questão inicial, foram delineadas e posteriormente implementadas algumas estratégias, elementares aos processos de intervenção. A aquisição de competências de respeito pelo outro e pelas suas opiniões são transversais a toda a intervenção do Educador de Infância, pelo que, de forma regular e contínua as crianças foram estimuladas a desenvolver estas competência de interação social.

Neste sentido, segue-se o registo de algumas atividades onde é, possível a verificação do trabalho de ênfase destas competências.



Figura 1 – Caixa surpresa dos frutos de Outono.

Na atividade da caixa surpresa dos frutos do outono, as crianças foram convidadas a retirar um fruto da caixa. De seguida, a criança deveria anunciar o respetivo nome do fruto escolhido, bem como verbalizar algumas das suas características. Nesta e em todas as atividades promovidas, as crianças foram estimuladas a acompanhar e a ajudar os colegas.

Através desta atividade, as crianças tiveram de ouvir os colegas, enquanto aguardavam pela sua vez para participar. Além disso, quando provaram os frutos, aperceberam-se de que nem todos gostavam das mesmas frutas.

São igualmente momentos propícios ao desenvolvimento do respeito pelo outro, e pelas suas opiniões, os diálogos em grande grupo, que podem surgir das mais variadas formas, como por exemplo num diálogo sobre uma história. De referir, que a hora do conto de histórias é um momento muito apreciado e aguardado pelas crianças.

Uma das histórias exploradas foi retirada do livro *Atchuu*, o guia completo das boas maneiras. Este livro relata a história de uma menina que espirrou sem colocar a mão à frente da boca e por esse motivo, a vaca da quinta decidiu orientar-lhe com vista à adoção de comportamentos sociais adequados. A partir do conto, estabeleceu-se um diálogo muito profícuo com as crianças acerca de algumas regras de convivência social e democrática. Resultante dos diálogos estabelecidos durante a semana, tanto em pequeno como em grande grupo, sobre os valores e regras de convivência social, as crianças foram convidadas a selecionar um valor e a

verbalizar conceitos e opiniões sobre o mesmo. Seguiu-se o registo de ações – expressão dos valores escolhidos através do desenho.

b. Promover atitudes de partilha e responsabilidade social

Para promover as atitudes de partilha e responsabilidade social, foram realizadas algumas atividades de sensibilização para algumas tradições, bem como pelos seus valores.

Na semana do **Pão por Deus**, as crianças tiveram oportunidade de assistir a uma peça de fantoches sobre os frutos da época.

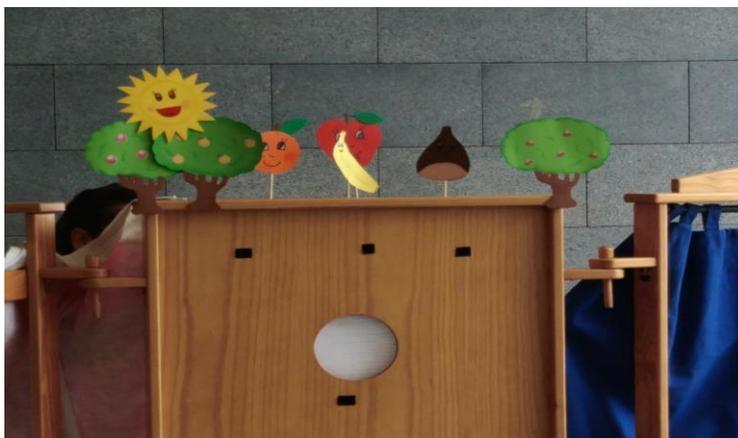


Figura 2 – Peça de fantoches: os frutos de Outono.

Após a peça, realizou-se a partilha de frutos pelas outras salas de Pré-escolar da escola, cumprindo-se a tradição. Foi grande o acolhimento e cumprida a distribuição, de forma bastante autónoma as crianças foram guardando as frutas recebidas, no seu saquinho do Pão por Deus, elaborado para esta ocasião tão especial e de vivências ricas.

Com esta atividade, puderam vivenciar a tradição da partilha dos frutos, assim como a responsabilidade de criar um ambiente de sala, propício ao bom acolhimento dos colegas. Outra proposta, que enquadrava a dinamização de intervenção pedagógica de trabalho com a comunidade educativa, foi a peça de teatro “Vamos tornar o Natal mais feliz”. A peça visava a motivação e o alerta das crianças para a importância da partilha e responsabilização social. Lançou-se o desafio, para a partilha de brinquedos, roupas ou alimentos que seriam posteriormente doados a algumas instituições de apoio a crianças. Reforçou-se a

mensagem de que a partilha enriquece quem recebe, mas também quem oferece, constituindo-se um forte contributo à felicidade de todos.

c. Fomentar o respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros

No enquadramento da intervenção no domínio do fomento e respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros, foi dinamizada mais uma atividade de conto de uma história - “O nosso amigo Alfredo”.

Sucintamente, tratava-se da história do menino Alfredo, refugiado, obrigado a deixar o seu país e a mudar-se para outro, juntamente com a sua família. Seguiram-se, tempos de adaptações constantes a novos espaços ambientais, físicos e sociais. A entrada na nova escola foi um momento muito aguardado, mas também bastante emotivo, com repercussões ao nível do comportamento do menino Alfredo, que revelava um grande distanciamento e introspeção, evidenciando também alguma timidez. A interação social estava comprometida e o isolamento era a cada dia mais notório. Alfredo raramente sorria. Era, por isso, necessária e urgente a intervenção concertada no sentido da sua inclusão.

A partir das estratégias descritas e elencadas neste conto, como forma de operacionalizar o acolhimento ao menino da história, realizado por toda a escola que o acolheu, foi possível estabelecer um paralelismo com situações reais do dia a dia das crianças do grupo. A promoção do diálogo revelou-se de extrema importância ao alerta pelo respeito pela diversidade e solidariedade para com todos.



Figura 3 – A história “O nosso amigo Alfredo”.

A tarefa seguinte, convidava as crianças à identificação de uma característica pessoal. Da diversidade encontrada foi possível estabelecer um roteiro de semelhanças e diferenças entre todos, que apesar de evidentes não constituíam obstáculo à partilha, de experiências, à concretização de brincadeiras e à vivência de alegrias e participação social, nos diferentes momentos da rotina da escola. As estratégias selecionadas representaram uma excelente oportunidade de partilha e reflexão, com vista à consciencialização e respeito pela diversidade e solidariedade para com todos.

- d. Desenvolver uma atitude crítica em relação ao mundo que a rodeia e conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu

Em relação aos objetivos: desenvolver uma atitude crítica em relação ao que se passa no mundo que rodeia a criança e conhecer e valorizar as manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu; verificamos a existência de uma transversalidade tão grande que se torna difícil dissociá-los.



Figura 4 – Cartaz “O Natal na Europa”.

A proximidade ao Natal levou-nos a uma incursão por alguns países da Europa, no sentido do aprofundamento dos respetivos usos, costumes e tradições natalícias. O trabalho de pesquisa e interesse demonstrado por todos, haveria de constituir-se um grande aliado neste trabalho de projeto. Daqui resultaram grandes momentos de discussão e debates que permitiram a organização do material recolhido dos livros e da net e respetiva elaboração de um cartaz.

A partir da leitura deste, foi possível a constatação por parte das crianças, de que as tradições vivenciadas divergem em função do país de origem de cada um de nós. Foi igualmente preparada uma apresentação em formato de história, sobre o natal na europa. Do diálogo acerca das nossas tradições de natal e do seu aparecimento, emergiu o debate sobre as tradições natalícias em países como a Espanha, a Alemanha, o Reino Unido e a Noruega.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de investigação-ação é a sequência lógica que justifica o carácter investigativo que se pretende de um docente reflexivo que investiga, pensa e age sobre o que considera poder ser melhorado em relação às aprendizagens das crianças. Deste modo, a investigação-ação, pelo seu carácter qualitativo, imprime um cunho de qualidade ao processo de ensino/aprendizagem, tornando o docente eficaz e assertivo, na identificação de problemas e adequação de estratégias com vista à implementação de práticas pedagógicas diferenciadas.

É de salientar que o desenvolvimento deste projeto constituiu um grande desafio, considerando que se trata de um grupo de crianças pequenas (2, 3 e 4 anos). Registaram-se evidências de assimilação e desenvolvimento de atitudes, disposições e valores adquiridos, expressão e exercício de uma cidadania ativa, consciente e solidária. O progresso alcançado na resolução de situações de conflito de forma autónoma e através do diálogo, foi visível aquando das primeiras intervenções pedagógicas. A demonstração de comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado, indiciam gradualmente a manifestação do respeito por todos, bem como a aceitação da diversidade de características e formas de ser de todos.

O conhecimento e identificação das manifestações do património cultural (local, regional, nacional e europeu) permitiram o enquadramento e reconhecimento da necessidade da sua preservação. Durante o período de vigência do projeto de investigação-ação aqui explanado, foi possível constatar-se uma gradual assimilação de disposições e valores de convivência democrática, expressão e exercício de uma cidadania ativa consciente e solidária.

Sintetizando, o docente quando investiga, compreende as perceções dos restantes agentes educativos, o que lhe permite reestruturar o percurso das crianças, quer seja pela adequação de relações ou de materiais ou pela adequação das propostas de mediação, proporcionando aprendizagens com base na premissa fundamental da instituição escolar que é a de garantir sucesso educativo a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. (1.ª ed.). Porto: ASA Editores.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Conselho da Europa (2010). Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação dos Direitos Humanos. Quadro de Recomendação CM/Rec (2010) do Comité de Ministros.

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M & Vieira S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* (vol. XIII, nº 2). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Fortin, M., Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Leite, C. & Terrasêca, M. (1993). *Ser professor/a num contexto da reforma*. Porto: Edições ASA.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Martins, G. (Coord.) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Pereira, G. (2013). O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA. <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/580>. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de especialização de Inovação Pedagógica, FCS/DCE - Universidade da Madeira, Funchal.

Santos, M., Marques, A., Cibebe, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P. & Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: DGIDC.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vieira, C., Nogueira, C. & Tavares, T-C. (2015). Género e Cidadania. In M. J. Cardona, C. Nogueira, C. Vieira, M. Uva & T-C. Tavares. *Guião de Educação. Género e Cidadania: Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.