



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**Voar para todas as rotas da vida:
Os Direitos Humanos e o Voluntariado
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Bárbara Rafaela Mota do Vale

Relatório Final para Obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadoras:

Prof.^a Doutora Ana Runa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Prof.^a Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Ciências Educativas

Junho, 2015

Ao meu pai.
Pelo apoio, pela força, por tudo.
Obrigada pai.

Agradecimentos

Tal como dizia Óscar Lopes, “Todos devemos sempre muito a muita gente”. E é a essa “gente”, a quem devo muito, que pretendo agora prestar o meu sincero agradecimento.

Ao ISCE pela oportunidade que me deu de ser parte integrante de uma família, da qual nunca me esquecerei e serei eternamente agradecida.

Às minhas duas orientadoras, professoras Paula Farinho e Ana Runa, pois sem o apoio de ambas teria sido impossível concretizar este relatório final.

À professora Vera Gonçalves, orientadora cooperante, colega e amiga, sem a qual teria sido impensável concluir esta etapa do meu percurso académico.

A todos os alunos do 1.ºB, que sempre mostraram um enorme agrado por todas as atividades e me ajudaram a crescer a todos os níveis.

Às pessoas que possibilitaram a concretização de algumas das atividades implementadas em contexto de estágio: Fátima Duarte (voluntária da escola de voluntariado Pista Mágica); Ana Vara (voluntária no Banco Alimentar de Lisboa); Fábio Ferreira e Ricardo Brito (responsáveis pela gravação e edição do vídeo); Paula Laranjeiro (responsável que autorizou a ida à Loja Social).

À Prink de Odivelas pela cedência de resmas de papel.

À Sara Candeias pela ajuda com a tradução.

À Andreia Miguel, colega de estágio, que me apoiou sempre que necessitei.

Aos meus melhores amigos, Catarina Ferreirinha, Diogo Fernandes, Hugo Gonçalves e Mariana Couto que se orgulham de mim e da pessoa que me tornei.

À minha avó Fina, pelo incentivo.

Ao meu grande amor, Ivo Varanda, pela paciência e por acreditar em mim.

Aos meus pais, sem os quais não conseguiria alcançar o meu sonho. A vocês devo tudo.

A todos vós, um muito obrigada.

Resumo

A necessidade crescente de levar as crianças a aprender a viver e a agir em sociedade mediante valores, leva a que se atribua à escola uma função social. Esta instituição assume-se como uma fonte privilegiada no que respeita à transmissão de valores, contribuindo assim para a formação integral de cada aluno como sendo parte integrante da sociedade.

A presente investigação tem como objetivo apresentar, descrever e refletir sobre um conjunto de atividades implementadas em contexto de estágio, assim como analisar os dados recolhidos, que permitem dar resposta às questões de investigação. Contou-se com a participação da turma B do 1.º ano da Escola Básica D.Dinis N.º1 de Odivelas.

Assim, apresenta-se como tema central a área não disciplinar de Educação para a Cidadania, dando especial ênfase aos Direitos Humanos e ao Voluntariado, e como objetivo geral: consciencializar os alunos para a existência de Direitos Humanos e Valores Universais.

Os objetivos específicos são: reconhecer a importância dos Direitos Humanos; sensibilizar para a necessidade da sua aplicação na vida do ser humano; compreender as práticas de solidariedade e a sua relação com o voluntariado; sensibilizar para o voluntariado através de duas ações: a visita ao Banco Alimentar e a recolha de bens; promover o desenvolvimento pessoal e social, vivenciando e experienciando os valores éticos necessários para o pleno exercício da cidadania.

Os resultados obtidos mostram que os alunos não conheciam nem os Direitos Humanos nem o Voluntariado, mas após a implementação das atividades esse facto alterou-se.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Valores; Direitos Humanos; Voluntariado.

Abstract

The increasing necessity for children to learn, to live and to act in a society accordingly to certain values, gives schools a social dimension. Therefore this intuition takes on as a privileged source for values transmission, contributing this way for an integral formation of each student as an integrant part of a society.

The goal of this investigation is to present, describe and reflect about a set of activities implemented during a traineeship, as well as analyse the collected data which answers the investigation questions. In order to this I ask for the participation of the 1st year B class from Escola Básica D.Dinis N.º1 in Odivelas. Thus, as a central theme I introduced the Citizenship Education, a non-subject area, giving special attention to Human Rights and Voluntary Work and as an overall goal I raise the student's awareness to Human Rights and to Universal Values.

The specific goals are: recognize the importance of Human Rights and sensitize to the need of its usage in the life of every human being; understand solidarity practices and its relation with the voluntary service; sensitize for voluntary work through the visit to Banco Alimentar and the consequent goods collect; promote the personal and social development by experiencing the ethical values needed for a full citizenship exercise.

The results showed that the students did not know what Human Rights or Voluntary Work were. However through the implementation of the previous activities this fact has changed.

Key-words: Citizenship Education; Values; Human Rights; Voluntary Work.

Índice Geral

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | III |
| Resumo | IV |
| <i>Abstract</i> | V |
| Índice de Quadros | VIII |
| Índice de Figuras | IX |
| Índice de Anexos | XII |
| Índice de Apêndices..... | XIII |
| Lista de Abreviaturas..... | XIV |
| Lista de Siglas e Acrónimos | XV |
| 1. Introdução..... | 1 |
| 2. Caracterização do Contexto Institucional..... | 3 |
| 2.1. Caracterização do Meio Envolvente | 3 |
| 2.2. Caraterização da Escola Básica D. Dinis n.º 1 de Odivelas..... | 4 |
| 2.3. Caraterização da Turma B do 1º. Ano de Escolaridade | 6 |
| 2.4. Organização da Sala de Aula | 8 |
| 3. Enquadramento da área temática..... | 9 |
| 3.1. Conceito de Valor | 9 |
| 3.2. Ética e Moral..... | 10 |
| 3.3. A Educação para a Cidadania e a sua consagração na Lei de Bases do Sistema Educativo | 12 |
| 3.4. A Educação para a Cidadania no 1.º CEB | 13 |
| 3.5. Educar para a Cidadania numa Perspetiva Ética- A Educação para os Valores..... | 18 |
| 3.6. Modelos de Educação para os Valores | 22 |
| 3.6.1. Doutrinação (Aristóteles). | 22 |
| 3.6.2. Clarificação de Valores (Raths). | 23 |
| 3.6.3. Abordagem Cognitivo-Desenvolvimentista (Piaget e Kohlberg). | 24 |
| 3.7. Os Direitos Humanos, a Educação para os Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos do Homem..... | 26 |
| 3.8. A Convenção sobre os Direitos da Criança | 28 |
| 4. Metodologia..... | 30 |
| 4.1. A investigação sobre a própria prática..... | 30 |

| | |
|--|----|
| 4.2. Identificação da problemática, das questões e dos objetivos da investigação | 31 |
| 4.3. Participantes no estudo | 32 |
| 4.4. Instrumentos de recolha de dados | 32 |
| 4.4.1. Observação participante. | 32 |
| 4.4.2. Narrativa Reflexiva. | 33 |
| 4.4.3. Inquérito por questionário. | 33 |
| 4.4.4. Entrevista..... | 34 |
| 4.4.5. Registos fotográficos..... | 34 |
| 4.4.6. Videogravação..... | 35 |
| 5. Descrição e Avaliação do Plano de Ação | 35 |
| 5.1. Apresentação e Justificação | 35 |
| 5.1.1. Planificação global. | 36 |
| 5.1.2. Recursos. | 37 |
| 5.1.3. Avaliação..... | 37 |
| 5.1.4. Cronograma. | 38 |
| 5.2. Implementação do Plano de Ação | 40 |
| 5.2.1. Atividades desenvolvidas e análise crítica. | 40 |
| 5.3. Apresentação e análise dos resultados | 76 |
| 5.3.1. Pré-teste e Pós-teste..... | 76 |
| 5.3.2. Análise da entrevista à Orientadora Cooperante. | 83 |
| 5.3.3. Análise das Narrativas Reflexivas..... | 85 |
| 5.3.4. Discussão dos resultados..... | 88 |
| 6. Reflexões Finais | 91 |
| 7. Referências Bibliográficas..... | 94 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| <i>Quadro 1-</i> Docentes, não docentes e discentes da EB D.Dinis N.º1 de Odivelas | 6 |
| <i>Quadro 2-</i> Fases da atividade <i>Todos diferentes, todos iguais</i> | 46 |
| <i>Quadro 3 -</i> Análise da entrevista à Orientadora Cooperante | 82 |
| <i>Quadro 4 -</i> Análise das Narrativas Reflexivas | 84 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1-</i> Município de Odivelas | 3 |
| <i>Figura 2-</i> Mosteiro S. Dinis, Memorial de Odivelas, Centro Cultural Malaposta e Biblioteca Municipal D.Dinis..... | 4 |
| <i>Figura 3-</i> Fachada lateral da escola e campo de jogos | 5 |
| <i>Figura 4-</i> Caracterização da turma do 1.ºB quanto ao sexo | 6 |
| <i>Figura 5-</i> Caracterização da turma do 1.ºB quanto à faixa etária..... | 7 |
| <i>Figura 6-</i> Planta da sala de aula do 1.º B..... | 8 |
| <i>Figura 7-</i> Distinção entre ética e moral | 12 |
| <i>Figura 8-</i> Algumas das competências da EC (Adaptado de Arantes, sd)..... | 17 |
| <i>Figura 9-</i> Características dos DH . (Adaptado de Amnistia Internacional- Secção Portuguesa, 2002, p.16)..... | 26 |
| <i>Figura 10-</i> Fases da investigação (adaptado de Sarmiento, 2013)..... | 36 |
| <i>Figura 11-</i> Planificação global das atividades implementadas..... | 36 |
| <i>Figura 12-</i> Cronograma | 38 |
| <i>Figura 13-</i> Apresentação do conto..... | 40 |
| <i>Figura 14-</i> Construção dos óculos | 41 |
| <i>Figura 15-</i> Leitura do conto..... | 42 |
| <i>Figura 16-</i> Alunos a percorrem o percurso com as muletas | 46 |
| <i>Figura 17-</i> Passagem da mensagem "Dás-me um abraço?" por gestos, à aluna com os auscultadores | 47 |
| <i>Figura 18-</i> Aluno de olhos vendados a procurar uma bebida, a vertê-la para um copo e a identificá-la..... | 47 |
| <i>Figura 19-</i> Aluno de olhos vendados a dar cereais a um colega | 48 |
| <i>Figura 20-</i> Contacto com as revistas em braille | 48 |
| <i>Figura 21-</i> Corrida a pares (invisual-guia) | 49 |
| <i>Figura 22-</i> Alunos a procurarem o DH e a lê-lo em voz alta para a restante turma..... | 53 |
| <i>Figura 23-</i> Painel construído com os DH encontrados pelos alunos | 53 |
| <i>Figura 24-</i> DUDH colada no caderno diário | 54 |
| <i>Figura 25-</i> Redação dos DH no caderno diário e na folha de rascunho | 55 |
| <i>Figura 26-</i> Alguns dos DH escritos e ilustrados pelos alunos | 55 |
| <i>Figura 27-</i> Livro dos DH..... | 56 |

| | |
|---|----|
| <i>Figura 28-</i> Algum do material necessário para a atividade..... | 58 |
| <i>Figura 29-</i> Cenário escolhido..... | 58 |
| <i>Figura 30-</i> Gravação do vídeo..... | 59 |
| <i>Figura 31-</i> Gravação do último DH..... | 59 |
| <i>Figura 32-</i> Sessão inicial no BA..... | 61 |
| <i>Figura 33-</i> Visita às instalações do BA..... | 63 |
| <i>Figura 34-</i> Parte prática da visita: voluntariado..... | 63 |
| <i>Figura 35-</i> Algumas respostas à questão “O que aprendi na visita”..... | 64 |
| <i>Figura 36-</i> Um dos desenhos sobre a visita ao BA..... | 65 |
| <i>Figura 37-</i> Observação do <i>PowerPoint</i> e diálogo sobre o 25 de abril de 1974..... | 67 |
| <i>Figura 38-</i> Aluno a retirar um cartão do saco e a lê-lo em voz alta..... | 68 |
| <i>Figura 39-</i> “A liberdade é” : algumas etiquetas..... | 70 |
| <i>Figura 40-</i> Cravos elaborados pelos alunos..... | 71 |
| <i>Figura 41-</i> Bens recolhidos..... | 73 |
| <i>Figura 42-</i> Entrega dos bens no Banco de Bens Doados..... | 73 |
| <i>Figura 43-</i> Divulgação do livro dos DH aos grupos do II..... | 75 |
| <i>Figura 44-</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 1..... | 76 |
| <i>Figura 45-</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 2..... | 76 |
| <i>Figura 46 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 3..... | 77 |
| <i>Figura 47 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 4..... | 77 |
| <i>Figura 48 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 5..... | 78 |
| <i>Figura 49 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 5.1..... | 78 |
| <i>Figura 50 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 6..... | 79 |
| <i>Figura 51 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 7..... | 79 |
| <i>Figura 52 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 8..... | 80 |
| <i>Figura 53 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 9..... | 80 |
| <i>Figura 54 -</i> Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 9.1..... | 81 |

Figura 55 - Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 10.....81

Índice de Anexos

| | |
|--|---|
| <i>Anexo A</i> - Recado da Visita de Estudo ao Banco Alimentar contra a fome | A |
|--|---|

Índice de Apêndices

| | |
|---|----|
| <i>Apêndice A</i> - Dados informativos da EB D.Dinis N.º 1 de Odivelas..... | B |
| <i>Apêndice B</i> - Horário da turma do 1.ºB | C |
| <i>Apêndice C</i> - Inquérito por questionário aplicado aos alunos (Pré-teste e Pós-teste)..... | D |
| <i>Apêndice D</i> - Apresentação da investigação aos EE..... | F |
| <i>Apêndice E</i> - Planificação da atividade <i>À Descoberta do Voluntariado</i> | I |
| <i>Apêndice F</i> - Planificação da atividade <i>Todos diferentes, todos iguais</i> | L |
| <i>Apêndice G</i> - Planificação das atividades <i>Caça aos DH, DUDH: porquê, como, quando e onde?</i> e <i>DH: um livro partilhado, um livro enriquecido</i> | S |
| <i>Apêndice H</i> - Planificação da atividade <i>Luzes, câmara, ação! O 1.ºB e os DH</i> | Y |
| <i>Apêndice I</i> - Guião da visita ao Banco Alimentar | BB |
| <i>Apêndice J</i> - Planificação da atividade <i>Voluntário por uma manhã</i> | DD |
| <i>Apêndice K</i> - Planificação das atividades <i>Sou livre para dizer o que penso</i> e <i>O cravo da liberdade</i> | HH |
| <i>Apêndice L</i> - Folheto entregue aos EE sobre a atividade <i>O pouco de mim, o muito de todos</i> | MM |
| <i>Apêndice M</i> - Planificação da atividade <i>O pouco de mim, o muito de todos</i> | OO |
| <i>Apêndice N</i> - Planificação da divulgação do livro dos DH ao JI..... | RR |
| <i>Apêndice O</i> - Protocolo e guião da entrevista realizada à orientadora cooperante | UU |
| <i>Apêndice P</i> - Transcrição da entrevista realizada à orientadora cooperante..... | WW |

Lista de Abreviaturas

e.g.- *exempli gratia*

et al.- *et aliae*

etc.- *et cetera*

i.e.- *id est*

Lista de Siglas e Acrónimos

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC- Atividades Extra Curriculares

ATL- Atividades de Tempos Livres

BA- Banco Alimentar

CDC- Convenção sobre os Direitos da Criança

EB- Ensino Básico/Escola Básica

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

EDH- Educação para os Direitos Humanos

EC- Educação para a Cidadania

EE- Encarregado(s) de Educação

EV- Educação para os Valores

DH- Direitos Humanos

DUDH- Declaração Universal dos Direitos do Homem

JI- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MCV- Modelo da Clarificação de Valores

ME- Ministério da Educação

NEE- Necessidade Educativas Especiais

SE- Sistema Educativo

1. Introdução

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e apresenta como finalidade a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação foi realizada com a turma B do 1.º ano de escolaridade da escola Básica D.Dinis N.º1 de Odivelas, com a qual se permaneceu ao longo de sete meses em estágio pedagógico.

Durante o período de observação, especificamente durante a primeira fase da investigação, foi presenciada a situação de uma aluna a tentar deitar fora o seu lanche e de comportamentos similares junto de outros alunos. Em prol das situações descritas, que se revelaram alarmantes para a investigadora, e após alguma pesquisa e orientação, selecionou-se a área não disciplinar de Educação para a Cidadania, como área a investigar em torno dos valores. Neste âmbito deu-se especial ênfase aos Direitos Humanos e ao Voluntariado, por serem temas práticos e fundamentais à vivência em sociedade.

Partindo da problemática, desenvolveram-se atividades que procuraram dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Será que os alunos têm consciência que existem Direitos Humanos Universais?
- Terão os alunos a noção do que é o Voluntariado e do que é ser voluntário?

Na resposta às questões colocadas, identificou-se como objetivo geral:

- consciencializar os alunos para a existência de Direitos Humanos e Valores Universais.

Em relação aos objetivos específicos enumeram-se os seguintes:

- reconhecer a importância dos Direitos Humanos;
- sensibilizar para a necessidade da sua aplicação na vida do ser humano;
- compreender as práticas de solidariedade e a sua relação com o Voluntariado;

- sensibilizar para o voluntariado através de duas ações: a visita ao Banco Alimentar e a recolha de bens;
- promover o desenvolvimento pessoal e social, vivenciando e experienciando os valores éticos necessários para o pleno exercício da cidadania.

Pretendeu-se que os alunos tomassem consciência de que, como cidadãos, têm os mesmos direitos, i.e., o direito às mesmas oportunidades na vida, o direito a um tratamento equitativo na escola e na sociedade, o direito à liberdade, o direito à segurança pessoal, etc., e o direito a aproveitar de igual modo as oportunidades que lhes são oferecidas na sociedade.

Esta investigação pretende conciliar o suporte teórico com a parte prática, pelo que será feito um breve enquadramento teórico que pretende justificar a sua pertinência e aplicação em contexto pedagógico, concretamente no estágio pedagógico. Para isso, foi igualmente essencial ter em conta o contexto educativo, assim como as características da turma.

Este relatório divide-se em cinco partes. Em primeiro lugar apresenta-se a caracterização do contexto institucional: o meio envolvente, a Escola Básica D.Dinis N.º1 de Odivelas, a turma do 1.º B e a organização da sala de aula.

Na segunda parte encontra-se a fundamentação em termos teóricos da temática do plano de ação, fazendo referência a alguns autores especialistas na temática e conceitos considerados essenciais.

Na terceira parte faz-se uma abordagem à metodologia utilizada, tendo-se optado pela investigação sobre a própria prática, evidenciando-se os instrumentos utilizados na recolha de dados.

Na quarta parte define-se o plano de ação, onde se compreende a planificação global, o cronograma, a apresentação das atividades implementadas e respetiva análise crítica e a discussão dos dados.

Na quinta e última parte, apresentam-se as reflexões finais, incidindo sobre as implicações do plano de ação para a prática profissional futura, assim como a opinião face às potencialidade e limites do estágio.

2. Caracterização do Contexto Institucional

Neste ponto pretende-se fazer uma breve caracterização do contexto onde se realizou o estágio pedagógico, de modo a perceber-se a realidade vigente. Serão alvo de referência o meio envolvente, o agrupamento, a instituição, a turma e a organização do espaço de sala de aula.

2.1. Caracterização do Meio Envolvente

O Município de Odivelas encontra-se inserido na Área Metropolitana de Lisboa e faz fronteira com outros concelhos vizinhos, especificamente a norte com Loures, a sul com Lisboa, e a oeste com Amadora e Sintra (Caetano, Dias, Silva, Baiona, Grave e Rosado, 2012).

É formado pelas freguesias de Caneças, Famões, Olival Basto, Pontinha, Póvoa de Santo Adrião e Ramada, apresenta uma área aproximada de 26,6 Km² e regista uma elevada densidade populacional, com cerca de 144 549 habitantes, o que representa cerca de 1/5 da população portuguesa e 7% dos moradores do distrito de Lisboa (Caetano et al., 2012).



Figura 1- Município de Odivelas

No que concerne às principais atividades económicas, o comércio e os serviços têm ganhado elevada importância com a fixação de algumas superfícies comerciais. Em termos da população residente no concelho, a diversidade cultural é muito abrangente onde

existem cidadãos provenientes de países pertencentes aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, à China, ao Paquistão, à Índia, etc. (ibidem).

Como exemplos de espaços emblemáticos concelhios, ligados à cultura, afiguram-se o Mosteiro de S. Dinis, o Memorial de Odivelas, o Centro Cultural da Malaposta e a Biblioteca Municipal D. Dinis (Junta de Freguesia de Odivelas, sd).



Figura 2- Mosteiro S. Dinis, Memorial de Odivelas, Centro Cultural Malaposta e Biblioteca Municipal D.Dinis

2.2. Caracterização da Escola Básica D. Dinis n.º 1 de Odivelas

O estabelecimento educativo Escola Básica (EB) D.Dinis n.º1 de Odivelas localiza-se no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa, e alberga nas suas instalações as valências de Jardim de Infância (JI), 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), Atividades de Tempos Livres (ATL) e Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).



Figura 3- Fachada lateral da escola e campo de jogos

Enquanto que o ATL é frequentado pelos alunos do 1.º CEB nos tempos não letivos, as crianças do JI frequentam a AAAF durante o mesmo período. Existem ainda, como complemento e oferta aos alunos, as Atividades Extra Curriculares (AEC) de Música, Inglês e Atividade Física. Estes dados são complementados no apêndice A.

Em termos físicos, a escola é constituída por dois edifícios construídos para o efeito, as antigas escolas n.º 3 e n.º 4 de Odívelas, que se encontram integrados e que são formados por dois pisos. O estabelecimento de ensino divide-se por valências, embora exista um corredor comum. Existe ainda um ginásio onde se realizam as atividades físicas.

No interior do edifício existem ainda casas de banho com separação, i.e., existe uma casa de banho só para os docentes e outras três para as crianças da escola, a biblioteca escolar, o refeitório, a cozinha, a sala de professores, o gabinete do Coordenador de Estabelecimento, a sala de Educação Especial e as salas de aula.

Exteriormente, a escola possui um recreio coberto e outro descoberto, um campo de jogos, uma área ajardinada e equipamento infantil para as crianças do JI.

Em termos de segurança, todo o recreio se encontra vedado por gradeamento e existem três entradas. Contudo apenas uma se encontra a funcionar mediante a abertura por parte de uma funcionária, pois não existe portaria.

Esta escola localiza-se num meio urbano, perto da Biblioteca Municipal, e a população apresenta um nível socioeconómico médio, apesar de existirem algumas famílias carenciadas. Encontra-se perto de transportes públicos e dispõe, nas imediações, de algumas instituições de serviço público como uma esquadra da polícia, bombeiros, correios, centro de saúde, farmácia, etc.

No quadro 1 apresenta-se a distribuição dos docentes, não docentes e discentes da EB D.Dinis N.º1 de Odivelas. Esta apresenta um total de 361 crianças, 32 docentes e 14 não docentes, onde se compreendem os Auxiliares de Ação Educativa, as técnicas do JI e as técnicas do ATL.

Quadro 1- Docentes, não docentes e discentes da EB D.Dinis N.º1 de Odivelas

| | | | | | | |
|---------------------|-------------------------------------|----------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|-----------|
| Docentes | <i>1.ºCEB</i> | | <i>AEC</i> | <i>Educação Especial</i> | <i>Apoio Educativo</i> | <i>JI</i> |
| | 14 | | 12 | 2 | 2 | 2 |
| Não Docentes | <i>Auxiliares de Ação Educativa</i> | | <i>Técnicas de JI</i> | | <i>Técnicas de ATL</i> | |
| | 8 | | 2 | | 4 | |
| Discentes | <i>1.º CEB</i> | | | | | <i>JI</i> |
| | <i>1.º Ano</i> | <i>2.º Ano</i> | <i>3.º Ano</i> | <i>4.º Ano</i> | 45 | |
| | 46 | 99 | 93 | 78 | (20+25) | |

2.3. Caracterização da Turma B do 1.º Ano de Escolaridade

A turma do 1.º B é constituída por 26 alunos, sendo que 16 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino (Figura 4).

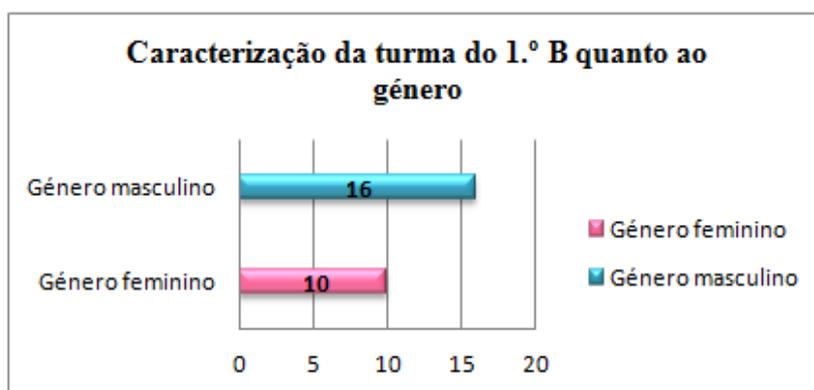


Figura 4- Caracterização da turma do 1.º B quanto ao género

Apresenta-se como faixa etária dominante os seis anos, apesar de três alunos já possuírem sete anos de idade (ver Figura 5), pois incorporaram o ensino um ano mais tarde que os restantes colegas.

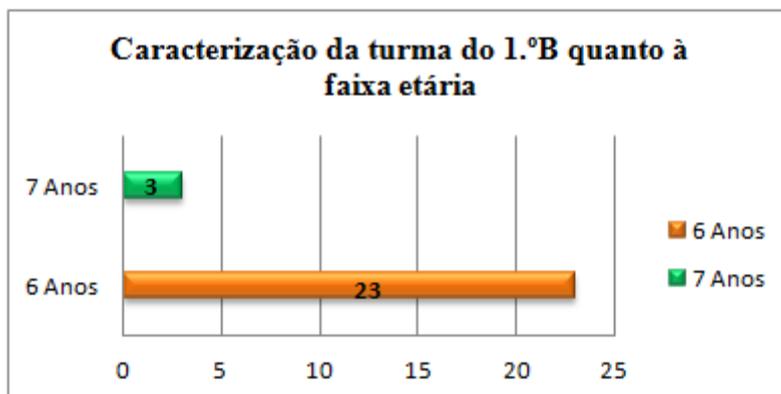


Figura 5- Caracterização da turma do 1.º B quanto à faixa etária

Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, oito deles recebem apoios da Ação Social Escolar devido à sua situação de carência económica, e ainda nove alunos vivem no seio de famílias monoparentais.

Existe um aluno que apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que tem apoio curricular todas as semanas, assim como apoio de educação especial. Apesar de tal acontecer, a turma não apresenta número reduzido, uma vez que nem todas as NEE o permitem, de acordo com o decreto-lei n.º3/2008 de 7 de janeiro. Este possui um Plano Educativo Individual.

Todos os alunos frequentaram a educação Pré-escolar, sendo que a maioria da turma frequentou esta valência na mesma instituição. Apenas uma aluna usufrui de um Plano de Acompanhamento Pedagógico nas componentes de Português e Matemática por não conseguir acompanhar a turma de igual modo. Esta aluna revelou um elevado absentismo na frequência da educação Pré-escolar.

A turma funciona num horário dividido entre as 9h00-12h30 e as 14h00-16h00 e todos os alunos participam nas AEC de Inglês, Música e Atividade Física. Essa informação poder ser encontrada no apêndice B. No que respeita ao ATL, apenas 11 alunos o frequentam.

Relativamente ao contexto social e familiar da turma, caracteriza-se pelo nível médio das condições de vida. Existem alguns Encarregados de Educação (EE) que se encontram desempregados, e em termos de habilitações literárias, a maioria possui o 12.º ano de escolaridade.

Em geral, todos os alunos cumprem as regras de sala de aula, participam nas atividades propostas e revelam grande desempenho e interesse. De forma genérica, a turma reúne todas as condições ideais para o trabalho com bons resultados.

2.4. Organização da Sala de Aula

A sala de aula apresenta boa iluminação e todos os recursos necessários ao bom funcionamento da aula. A disposição adotada pela professora é a tradicional, dois alunos por mesa, divididos em três filas, o que permite uma boa circulação, dentro da mesma.

Em seguida apresenta-se a planta da sala de aula do 1.º B



Figura 6- Planta da sala de aula do 1.º B

3. Enquadramento da área temática

3.1. Conceito de Valor

A definição do termo “valor” não é consensual, pelo que pode ser feita de diversas formas. Marques (2003) define este vocábulo, proveniente do latim *valore*, como algo que “vale alguma coisa” (p. 15).

Hartmann (1932, citado por Marques, sd) defende que um valor é tudo aquilo a que se atribui a preciosidade, i.e., tudo o que tem valor é considerado um bem em si.

Para Escámez (1988) um valor é ou representa “creencias, actitudes, ideologia, opinión, fe, ilusión, prejuicio, sentimiento, estereotipo, motivación, hábito” (citado por Casanova, 2011, p. 4).

Patrício (1993, citado por Marques, sd) caracteriza o valor como o domínio da relação valor-objeto e acrescenta que os valores não são reais, mas idealizados. Com isto quer o autor dizer que o valor não é observável mas sim idealizado por cada um.

Os valores também podem ser entendidos como “representações cognitivas das necessidades pessoais e das necessidades sociais” e representam “os parâmetros para a pessoa se valorar a si mesma” (Casanova, 2011, pp.5-6).

É imprescindível assegurar a distinção entre o valor e a valoração. Enquanto que o valor representa um interesse ou estima, a valoração representa a importância que determinado valor assume para cada pessoa. Pode, portanto, dizer-se que o valor é objetivo e a valoração subjetiva.

Para Valente (sd), os valores não devem ser considerados como algo a que não se consegue chegar, muito pelo contrário. Estes são adquiridos com o estilo de vida de cada pessoa e mediante o passar do tempo.

Para Marques (sd) os valores dividem-se em: valores racionais, que são aqueles que emergem das necessidades humanas racionais e não dependem do contexto; e em valores vitais, que surgem das necessidades humanas sensitivas e dependem do contexto, i.e., do local e da época em que nascem.

Numa sociedade caracterizada pela variedade de cidadãos, de etnias, de religiões, e de inúmeros valores resultantes, torna-se importante que cada indivíduo participe, através de ações e de reflexões, nos problemas sentidos em sociedade. A prática da cidadania, i.e.,

o modo de estar em sociedade, tem por base os direitos humanos, entre eles, os valores de igualdade, justiça social e democracia (Direção Geral da Educação, 2012).

Apesar desta diversidade, e da conseqüente variedade de valores, podem-se definir alguns valores universais- valores aplicáveis a todos os cidadãos em todas as circunstâncias- como a justiça, a equidade, o respeito pelo outro e o respeito pela verdade (Marchand, sd).

3.2. Ética e Moral

O termo “ética” deriva da palavra grega *êthos* que significa modo de ser (Carapeto & Fonseca, 2012).

Este conceito, na Grécia Antiga, tinha um sentido diferente ao que hoje se lhe atribui. Marques (2002, citado por Marques, 2007, p.62) considera que para os gregos a ética centrava-se apenas em “descobrir como é que se podia ter uma vida excelente”¹.

Para Aristóteles (1985) qualquer Homem deveria fazer de tudo para atingir a excelência, que levava à *eudaimonia*, ou seja, “a finalidade da ética e da vida” (Marques, 2007, p.62). Esta ética, designada de “Ética da Virtude”, defende que os conceitos de bem e mal, certo e errado estão intimamente relacionados com as leis e os costumes.

Segundo Marques (2007) o que distingue cada pessoa das demais é a forma como pensa e como utiliza o seu raciocínio perante as mais diversas situações, i.e., é “o exercício da razão que constitui a nossa excelência particular” (p. 62). Assim, a “Ética Deontológica” distingue os conceitos de bem e mal, certo e errado mediante o modo como cada sujeito utiliza a razão para descortinar princípios éticos.

Percebe-se, portanto, que existem dois níveis de bem e de mal e de certo e de errado. O primeiro diz respeito ao nível das leis e dos costumes, enquanto que o segundo remete para os níveis éticos.

No mundo contemporâneo, a ética investiga os princípios que regem o comportamento humano através de duas formas: a dimensão prática e a dimensão teórica. A primeira remete para o que se pode fazer, enquanto que a segunda remete para a procura da definição do bem e do mal. (Carapeto & Fonseca, 2012).

Segundo Araújo (2010) a ética é “o estudo da moralidade do agir humano.” (p. 23). Destrinçando as palavras deste autor, a ética tem que ver com a análise da moralidade, i.e.,

¹ Note-se que a excelência era a virtude.

a ética acarreta um papel investigativo, no sentido de perceber quais os valores que cada pessoa tem conta mediante a sociedade em que se integra e os seus costumes.

Já para Pedro (2002) a ética fundamenta-se “num conjunto de teorias filosóficas existentes sobre os valores ético-morais em que ela assenta” (p. 15). Como exemplos dessas teorias afiguram-se o relativismo moral e o universalismo moral.

Cunha (1996) define a ética como “a articulação racional do bem” (p. 17). Isto significa que a ética estabelece uma relação entre a racionalidade e o bem, i.e., cada indivíduo deve ter consciência das suas obrigações, do certo e do errado. Por outras palavras, o indivíduo deve agir racionalmente e não de acordo com os seus impulsos e inclinações.

A ética é pessoal pois aplica-se a cada indivíduo que se insere num contexto social em que os valores são partilhados dentro do mesmo grupo. Porém, o indivíduo estabelece o seu próprio quadro de valores, que irá certamente partilhar no seu grupo, e a partir dos quais age e toma decisões (Carapeto & Fonseca, 2012).

A ética remete para a racionalidade e para o agir em conformidade com cada situação. Dito por outras palavras, a ética tem em conta a razão, o que está certo para cada sujeito, tendo em conta cada situação particular. A ética visa ainda o “eu”, i.e., remete para o cariz pessoal, todavia tem em conta o “Outro”. Tal como afirma Cunha (1996) a ética dá origem a uma moral.

O termo “moral” tem origem na palavra grega *éthos* que se traduz no latim para *moris*, que significa costumes. A moral implica a aceitação de regras e valores impostos pela sociedade, apresentando, por isso, uma dimensão imperativa (Carapeto & Fonseca, 2012).

Segundo os autores supracitados, a moral designa-se como:

um conjunto de regras, valores e proibições vindos do exterior ao homem, ou seja, impostos pela política, a religião, a filosofia, a ideologia, os costumes sociais, que impõem ao homem que faça o bem, o justo, nas suas esferas de atividade (p. 9).

A moral engloba o conjunto de indivíduos pertencentes a um grupo ou sociedade que se regem mediante as mesmas regras e valores. O carácter normativo e prático da moral é claro, uma vez que se prescrevem normas, deveres e hábitos para todos os membros do mesmo grupo ou sociedade.

Na figura 7 apresenta-se a distinção entre a ética e a moral

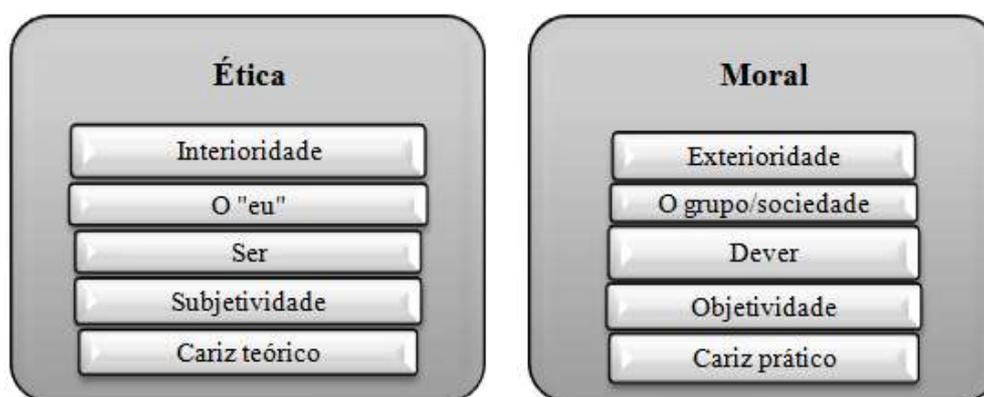


Figura 7- Distinção entre ética e moral

3.3. A Educação para a Cidadania e a sua consagração na Lei de Bases do Sistema Educativo

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), concretamente a Lei n.º 48/86, foi criada a 14 de outubro de 1986, com o objetivo de estabelecer uma legislação nacional sobre as bases do Sistema Educativo (SE) português.

Como SE compreende-se “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Diário da República, 1986, art.º 1.º).

Na LBSE é indicado que o SE deverá promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas opiniões, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo” (Diário da República, 1986, art.º 2, ponto 5).

O SE é também responsável por assegurar o “desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o [o cidadão] para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” e a “formação cívica e moral dos jovens” (Diário da República, 1986, art.º 3, alíneas b e c). Aqui espelha-se a grande importância dada à reflexão em torno dos valores.

Nesta Lei, no artigo 7.º são consagrados objetivos que se relacionam com a cidadania, a democracia e com os direitos humanos (Diário da República, 1986).

Veja-se: “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta (...) sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”, “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”, “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação”, “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” e, por fim, “proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral” (Diário da República, 1986, art.º 7, alíneas a, f, h, i e n).

Mais recentemente, no ano de 2001, no decreto-lei n.º6/2001 de 18 de janeiro, o Governo português definiu uma nova reorganização do currículo nacional. Este decreto de lei:

estabelece os princípios organizadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. (pp. 258-259).

Especificamente no artigo 3.º foi instituída a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” como uma “formação transdisciplinar” que deve ser abordada da forma mais integradora possível e que vá ao encontro das necessidades dos alunos. (Diário da República, 2001, p. 259).

No artigo 5.º é atribuído, no 1.º Ciclo, ao professor titular de turma a responsabilidade de desenvolver esta área curricular não disciplinar em função das características da sua turma.

3.4. A Educação para a Cidadania no 1.º CEB

Segundo Ahlert (sd) a origem da palavra “cidadania” remete para a civilização grega. Este vocábulo significava, na época em questão, “viver e participar da vida da cidade” (p.97). Ora, com o passar do tempo este conceito modificou-se.

O conceito de cidadania é polissémico, dado que pode assumir diferentes perspetivas. Primeiro, porque os referenciais teóricos vão-se modificando temporalmente e, segundo, porque estes alteram-se consoante o local e o tempo. A acrescentar a isto, a cidadania é um termo multifacetado (Praia, 1999).

Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares (2011) interpretam este termo como a relação cidadão-comunidade, uma vez que cada cidadão tem os seus direitos, mas também os seus deveres para com a sua comunidade de pertença.

Atualmente sabe-se que a cidadania não pode ser encarada como algo comprado ou herdado. Ela é muito mais do que isso, é a procura da liberdade e consiste nos direitos essenciais à vida humana (Ahlert, sd).

Praia (1999) afirma que a cidadania é “um modo de ser que decorre do cidadão que se é” (p. 19). Atentando nas palavras da autora, a cidadania é um espelho de cada indivíduo, que decorre desde a sua postura para com a sociedade ao seu carácter enquanto membro de uma sociedade.

Percebe-se, portanto, que os autores, de forma genérica, relacionam a cidadania com os direitos e deveres da sociedade e dos indivíduos que a compõem.

No que concerne à Educação para a Cidadania (EC), o Conselho Nacional de Educação (citado por Pratas, 2012) descreve-a como a aprendizagem de atitudes e competências por parte do indivíduo que conduzem ao seu desenvolvimento pessoal, à participação e ao envolvimento social deste para com os outros membros da sociedade através da prática das atitudes e competências que adquiriu.

Grilo (2008), no documento produzido pelo Ministério da Educação (ME), dá a sua própria designação de EC:

[a EC] não é apenas o conjunto de direitos e deveres que os cidadãos devem exercer e cumprir. O exercício da Cidadania é sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais, atendendo aos direitos dos outros e em particular no respeito pela diversidade e pelas diferenças que caracterizam as sociedades em que vivemos nesta primeira década do Século XXI. (ME, 2008).

Alguns autores como Santos (2001, 2004 e 2005, citado por Santos, 2012) atribuem outro nome à EC, a “educação cidadã”, por ser uma denominação mais abrangente e completa.

Paixão (2001, citado por Pratas, 2012) caracteriza o novo paradigma da cidadania, segundo o Conselho da Europa, como sendo “uma dimensão social, política, económica, cultural, ambiental e espiritual. É também um processo de aprendizagem ao longo da vida. Concentra-se em torno (...) [da] participação, parceria, coesão social, acesso, equidade, responsabilidade e solidariedade” (p.73).

Portanto, a cidadania exige o cumprimento de deveres, de regras e de normas de convivência social. Os cidadãos são parte integrante da sociedade e, como tal, devem reger-se por condutas cívicas e agir em conformidade com as mesmas.

Na opinião de Faulks (2000), a cidadania deve fundamentar-se em quatro pontos:

a ética da participação, já que não se pode participar sem a referência a valores éticos; a garantia dos direitos sociais, sem os quais a cidadania ficaria em causa; a cidadania íntima, dado que há questões da esfera privada e familiar que são de cidadania; e uma cidadania múltipla, com diferentes vertentes e espaços de intervenção. (citado por Afonso, 2007, p.17).

Segundo Marques, Cibebe, Matos, Menezes, Nunes, Paulus e Fonseca, (2011) o “núcleo duro” da cidadania é ainda essencialmente o vínculo jurídico que liga o cidadão ao seu Estado” (p. 4). Contudo foi da União Europeia que partiu a iniciativa de reentrada da EC nos currículos escolares, com o principal propósito de “contribuir para a consolidação de uma cidadania europeia” (Marques et al., 2011, p.4).

Com as últimas alterações curriculares, indicadas precedentemente, a EC ganhou uma dimensão transversal, pelo que é imprescindível que os professores, quer em formação inicial, quer em formação contínua, abordem e integrem esta dimensão com as restantes áreas disciplinares que compõem o currículo do 1.º CEB (Marques, 2003).

Para Arantes (sd) a EC é uma área que, de uma forma ou de outra, está implícita no processo educativo e que acaba por estar intimamente relacionada com todas as áreas disciplinares de frequência obrigatória, especificamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motora. Sendo a EC uma área não disciplinar, tem de estar articulada com as restantes, concretamente com a Área de Projeto e o Estudo Acompanhado.

A mesma autora salienta que o trabalho no âmbito desta área não disciplinar deverá centrar-se na reflexão conjunta com os alunos e entre os alunos, pelo que ainda deverá ser tratada com a devida pertinência face ao contexto em que emerge.

A aprendizagem da cidadania em contexto escolar deve incidir em três focos: a educação em cidadania, que remete para a visão tradicional do conceito, a educação pela cidadania, que se refere ao presente, e a educação para a cidadania, que projeta o futuro (Santos, 2012).

Arantes (sd) aconselha que a operacionalização da EC deverá ser o mais diversificada possível e que se deve ter em consideração tanto as idades do grupo ou da turma, tanto os estádios de desenvolvimento, as necessidades, os interesses e/ou preocupações demonstrados pelos alunos.

De acordo com Santos (2005), a EC “implica pensar a problemática da cidadania” (p. 181). Dito de outro modo, visa dotar o aluno dos conhecimentos, ferramentas e capacidades necessárias para a utilização na vida adulta.

A mesma autora defende que a EC:

Exige a criação de condições para que o educando faça uma leitura atenta da realidade social de que faz parte e para que tenha vontade de participação activa nessa realidade, através da cooperação, da partilha de recursos e da negociação democrática de objetivos. Metas que vão além do curto e médio prazo- abrangem o longo prazo. (p. 182).

A EC apresenta como objetivos: desenvolver atitudes de respeito pelas normas de convivência; desenvolver competências relacionadas com a tomada de decisões, com a resolução de conflitos, com a expressão de pontos de vista, etc., articuladas com os contextos em que as crianças se inserem e integram; formar cidadãos responsáveis, ativos, reflexivos e críticos e com a plena consciência dos seus direitos e deveres; contribuir para a reflexão sobre ações e experiências vividas, seja na escola ou fora dela; e desenvolver uma consciência cívica integradora (Audigier, citado por Pratas, 2012; Freitas & Salema, 2012; Marques, 2003; Santos, 2005).

Marques et al. (2011) sustentam que a cidadania e a EC só se aprendem vivendo, experienciando, e esta vivência deve ser realizada tanto na escola como fora dela. No primeiro caso, pode recorrer-se aos debates, enquanto que no segundo caso se pode participar em ações de voluntariado, e.g. Mas, para Praia (1999) só através do binómio teoria-prática é que se constata resultados eficazes no processo de ensino-aprendizagem nos alunos.

Em termos de temas, a Educação para os Direitos Humanos (EDH) é uma dimensão que é visada nos conteúdos a abordar nesta área não disciplinar e que assenta nos direitos e

responsabilidades democráticas, e ainda na participação ativa de vários aspetos da sociedade (Direção Geral da Educação, 2012). Contudo, existem outros temas, todos de cariz social, como a educação ambiental, a educação para a paz, a educação financeira, etc. (Marques et al., 2011).

Do ponto de vista de Arantes (sd) a EC desenvolve um conjunto de competências no âmbito das atitudes e dos valores, do desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento social. Em seguida, apresentam-se algumas das competências que a autora preconiza uma maior incidência.

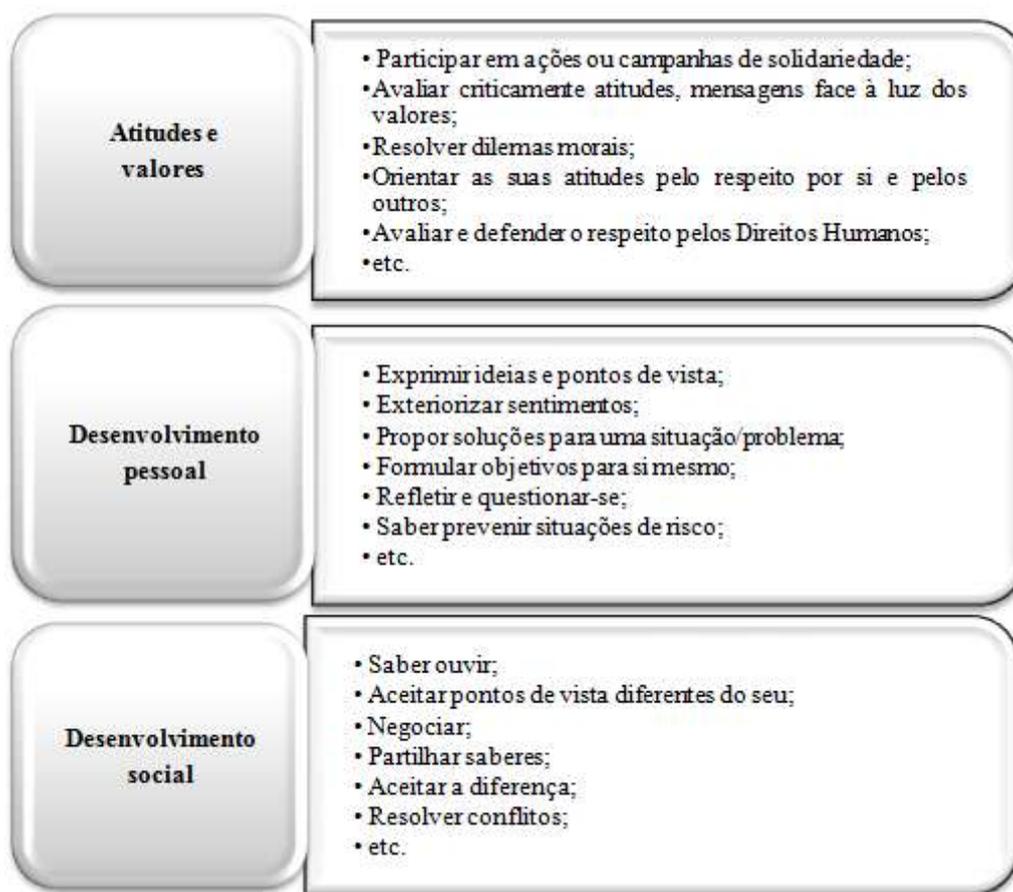


Figura 8- Algumas das competências da EC (Adaptado de Arantes, sd)

No que respeita ao professor, este deve promover a aprendizagem da cidadania nos seus alunos através do ensino, mais ligado às aprendizagens a alcançar na educação formal, e através da socialização, i.e., na educação não formal (Marques et al., 2011).

3.5. Educar para a Cidadania numa Perspetiva Ética- A Educação para os Valores

Desde muito cedo, as crianças começam a construir os seus próprios valores e, em muitos dos casos, isso acontece através da observação dos próprios pais ou de outros adultos. As crianças percebem o que é valorizado e o que é rejeitado, o que leva a que exista uma forte generalização e também a preconceitos. Cabe à escola inverter esta tendência (Marques, 1997).

Para além da aprendizagem de competências e conhecimentos na escola, torna-se igualmente necessário a aquisição de valores e de atitudes. Carneiro (2003) defende isso mesmo:

A par da bateria de objectivos cognitivos que uma pedagogia positivista nos legou, a educação intercultural tem de reorientar as verdadeiras prioridades para valores e atitudes. Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar– ao invés de depreciar– o património cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, resistir ao autocentrismo cultural soberbamente senhor do saber ou da verdade, combater o sectarismo cego, libertar de preconceito e de dogma redutor, são tarefas instantes e ingentes da educação moderna. (citado por Abrunhosa, 2008, p. 33).

Nas escolas existe uma crescente preocupação com a educação para os valores (EV). Com o desaparecer dos valores ditos tradicionais e com a agitação provocada pelas vastas modificações técnicas e científicas está-se em crer que se está perante uma carência de valores motivada pelo desaparecer repentino das referências do Homem (Pintassilgo, 1998).

Para este autor nunca houve tanta preocupação em torno dos direitos do Homem nem com a denúncia de situações em que há renegação desses mesmos direitos. Este defende que grande parte dos problemas têm “uma solução ética e não técnica.” (p. 12).

O autor referenciado precedentemente defende que é imprescindível que a escola desenvolva nos seus alunos a formação cívica e moral, de modo a que estes possam estar preparados para os dilemas éticos e as situações sociais com que se irão deparar ao longo da sua vida.

Marchand (sd) refere que a educação atual centra-se em dois grandes objetivos: promover a inteligência e os conhecimentos dos seus alunos e desenvolver a sua moral. Ora, é evidente que para além do aspeto cognitivo da educação, a vertente moral também é tida em conta e assume particular importância juntos dos discentes. Este desenvolvimento

acontece porque “o ato de ensinar é guiado por regras e valores” passados pelo professor ao aluno, este último, o aprendiz “em desenvolvimento moral” (Hamido & Uva, 2012, p.2).

Também Pintassilgo (1998) refere que o principal objetivo da educação é: favorecer o livre desenvolvimento individual, ao mesmo tempo que se promove a consciência da necessidade de solidariedade social. É no difícil equilíbrio entre a socialização nos princípios democráticos e a formação de uma personalidade autónoma que se joga hoje a educação dos jovens. (p. 13).

De acordo com diversos autores, é impossível dissociar o ato educativo do ato valorativo, pois não existe nenhuma forma de educação neutra, i.e., isenta de valores. A educação deve incidir na reflexão sobre os valores e, sejam eles explícitos ou implícitos, estão sempre presentes (Beltrão e Nascimento, 2000, citado por Marchand, sd; Patrício, 1996, citado por Pratas, 2012; Pedro, 2002; Pratas, 2012; Silva, 2010).

Kant (2000) utiliza a seguinte argumentação “através da educação será possível um contínuo aperfeiçoamento da nossa humanidade(...) no que concerne ao desenvolvimento de competências do carácter ético de cada um de nós” (citado por Silva, 2010, p. 132).

Os autores indicados anteriormente defendem a conceção de que a educação e os valores estão em sintonia, na medida em que são indissociáveis. É através dos valores que cada indivíduo age e é de extrema importância valorizar a reflexão sobre os valores em contexto escolar. Os alunos devem experienciar os valores e optar por aqueles que acarretem maior valor para si.

O âmago do processo de valoração é a aprendizagem e a vivência dos valores por parte dos alunos em todas as áreas disciplinares, em todos os espaços e tempos passados na escola, e ainda no currículo oculto (Casanova, 2011).

Marques (2003) realça que é na educação formal, na escola, que se deve apostar na aprendizagem e no exercício pleno da cidadania, em que esta deixa de ser encarada como o espaço-escola e dá lugar a um local de partilha, convívio, resolução de conflitos e relacional.

Casanova (2011) justifica a importância e a complementaridade do processo de valoração quer no domínio formal quer no domínio não formal da educação. Para a autora, no campo formal os alunos aprendem os valores racionalmente, enquanto que no campo não formal colocam em prática aquilo que aprenderam.

É clara a máxima de que os valores são aprendidos em contexto escolar como que se de um conteúdo semelhantes aos demais se tratasse, ao passo que são postos em prática em situações rotineiras do dia-a-dia. A verdade é que os valores não se aprendem nem por memorização nem por inculcação. Os valores experienciam-se e adquirem-se naturalmente face às situações que ocorrem.

Valente (sd) enuncia que o ensino dos valores “não se pode evitar” (p.1). Seja na definição de regras, seja no ensino dos conteúdos, seja nas reuniões, seja nas relações estabelecidas na escola, tudo o que se faz ou diz tem como base os valores. A mesma autora considera que é função da escola “desenvolver [nos seus alunos] a capacidade de pensar racionalmente sobre problemas sociais” e “estimular a clarificação (...) dos seus interesses” (p. 32).

Esta autora apresenta uma posição oposta. Na verdade, os valores não se aprendem mas estão presentes em todas as situações, sejam elas em contexto formal ou em contexto não formal. A vida humana é regida por valores nas mais variadas situações e cabe à escola clarificar os valores existentes e potenciar a escolha livre do aluno.

A escola abarca um papel preponderante na promoção dos valores e, com base em valores éticos e morais, desenvolve nos seus alunos o seu civismo de forma a assegurar a sustentabilidade da sociedade contemporânea (Freitas & Salema, 2012).

Para Ahlert (sd), o processo educativo assume como compromisso atentar nos valores éticos, como a solidariedade ou o respeito para com as outras etnias, e.g. Por outras palavras, cabe à escola conceber alternativas face à educação bancária, assim apelidada por Freire, onde existia o depósito de conteúdos e a transmissão pura de determinados valores.

Marchand (sd) vai mais além e ressalva que o ensino de valores na escola é uma “questão controversa” (p.3). Alguns autores sustentam que esta deve ser feita na escola, contrariamente outros indicam que essa função cabe à família e à Igreja. Lickona (1991, citado por Marchand, sd) aponta quatro justificações a favor da promoção da educação para os valores na escola, sendo estas:

1. qualquer civilização tem como função transmitir valores aos demais;
2. todas as questões com que a raça humana se depara estão intimamente relacionadas com questões morais;
3. a vivência em regime de democracia conduz ao desenvolvimento de valores nos seus cidadãos;

4. nos dias correntes, a escassa educação moral concebida por parte da família e da Igreja, faz com que seja preocupação da escola promover os valores junto dos seus alunos.

Também como Marchand (sd) argumenta, há uma grande dificuldade em perceber quais os valores que devem ser ensinados na escola, dado que existe uma variedade de valores que varia de cidadão para cidadão.

Porém, Marques (1997) sustenta que é imprescindível o enfoque em valores, tais como o respeito e a preocupação para com o outro, a tolerância, a compaixão e o sentido de justiça.

Dessa forma, muitos professores apontam a neutralidade da escola neste campo, tal como corrobora Lickona (1991) dizendo que “a maior parte das escolas tenta manter-se oficialmente neutra no que concerne aos valores” (Marchand, sd, p. 5).

Todavia Seíça (2003, citado por Hamido & Uva, 2012) atribui ao ato de ensinar a dupla valoração, justificando que nunca existe neutralidade, pois a escola educa atendendo a valores e educa para o valores.

A verdade é que existem autores que defendem a neutralidade da escola e outros que, contrariamente, assumem que é função da escola educar para os valores, querendo isto dizer que este local deve constituir um espaço de partilha de opiniões e de análise sobre os valores. Isso pode ser feito através de exercícios simples que apelam a valores e à sua desmistificação.

De acordo com Marques (sd), a EV tem de ser abrangente, valorizando não só os domínios cognitivo, afetivo e volitivo, mas também os valores pessoais e sociais. No que concerne à sua integração nas escolas, o mesmo autor diz que não basta criar uma disciplina que ensine valores. É necessário estabelecer uma hierarquia de valores, em que se estabelecem prioridades, e ainda definir quais os valores ditos absolutos.

3.6. Modelos de Educação para os Valores

3.6.1. Doutrinação (Aristóteles).

Surgida na década de 20 do século XX, esta metodologia é das mais antigas que existe e tenta, segundo Marchand (sd), educar para o carácter, sendo este outro nome dado a este modelo.

Segundo este modelo de influência aristotélica, os alunos devem seguir um conjunto de comportamentos, regidos por valores pré-selecionados pelo professor, este último que atua como exemplo, que são progressivamente adquiridos através do treino e da prática assídua. Assim, a espontaneidade associada à seleção dos valores é totalmente negada.

A doutrinação traduz-se na imposição de valores aos sujeitos, o que leva à clara supressão das suas liberdades e autonomia, conduzindo-os para um “vazio cultural” (Cunha, 1996, p. 42).

De acordo com Marques (sd) este modelo valoriza o ensino direto de valores e apresenta com propósito dar ênfase às condutas e valores morais tradicionais, menosprezando a reflexão sobre os mesmos.

Pedro (2002) atribui um carácter negativo à doutrinação, dado que há a imposição de uma doutrina, i.e., de uma verdade, previamente selecionada pelo professor, em que se utilizam “métodos e técnicas de manipulação e persuasão através de um determinado ensinamento já previamente selecionado” (p. 64). Por outras palavras, há a inculcação de valores como que se de regras se tratassem que os alunos devem cumprir sem falhas.

Para Valente (sd) a doutrinação adia a construção do quadro de valores próprios, uma vez que se aprendem valores que, muitas das vezes, não são apreciados pelo sujeito que só os valoriza pois praticou-os por hábito constante.

Os alunos perdem assim a sua liberdade de expressão e de escolha e limitam-se a cumprir o que lhes é imposto pela escola, que define os valores que assume como consensuais para a comunidade de pertença, e.g., a honestidade, a justiça, o repúdio radical da violência, etc. (Cunha, 1996).

Este modelo de EV vai contra os pressupostos do Sociostrutivismo, uma vez que o professor se apresenta como um educador moral que dita as regras que os alunos devem seguir. Aos alunos não é concedida a liberdade nem a autonomia necessárias para a

motivação e a prática significativa dos valores que serão alvo de meritória estima.

Existe a prática e o treino constantes de uma conduta relacionada com a moral e menospreza-se o juízo crítico, que atualmente o aluno deve focar-se. Por isso, nos dias que correm esta metodologia é pouco usual, devido aos aspetos apontados como opostos ao ensino que hoje em dia se valoriza.

3.6.2. Clarificação de Valores (Raths).

O Modelo da Clarificação de Valores (MCV) remonta à década de 60 do século transato e surge no seguimento de uma obra intitulada de *Values and Teaching* de Louis Raths, Merrill Harmin e Sidney Simon (1967). Admite ainda uma certa influência de Rousseau, na medida em que a educação deverá ter como fundamento a liberdade e não a autoridade (Silva, 2010).

Assim, esta metodologia rejeita por completo a anterior, a doutrinação, e sugere que os alunos possam perceber os valores, de forma espontânea, e colocá-los em prática, com o devido apoio do professor e com as maiores neutralidade e naturalidade possíveis (Marchand, sd).

O MCV recusa tanto a hierarquia de valores tanto o estabelecimento de princípios éticos universais (Marques, sd).

O principal objetivo deste modelo passa por levar os alunos a terem consciência dos valores que prezam de facto e a agirem em função desses mesmos valores, i.e., o MCV ajuda as crianças a entenderem aquilo a que as mesmas atribuem valor (Marques, sd; Silva, 2010).

Como caracteriza Valente (sd), o principal fundamento deste modelo é “o de que as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas, podendo então continuar a fazer isso pela vida fora” (p. 4).

A autora quer com isto dizer que é necessária a clarificação de indicadores importantes, como crenças ou convicções por exemplo, que possam vir a transformar-se em valores. É essencial haver a desmistificação do que aquela criança/jovem/adulto valoriza e não a imposição de um determinado valor.

O MCV incide em três etapas: a escolha livre e autónoma de valores, que passa pela reflexão sob a sua seleção e não de outra alternativa; a apreciação, em que existe uma clara satisfação por parte do aluno e este deve ter iniciativa de assumir em público as suas

escolhas; e, por fim, a atuação, i.e., a colocação em prática, conduzindo à habituação (Marques, sd).

Efetivamente, o MCV não deve ser encarado como uma obrigatoriedade, mas sim como um guia que apoia quem pretende trabalhar valores. Não importa o valor em si mas o seu processo de obtenção, ou seja, é tirado proveito do interesse, do sentimento, do obstáculo, do aluno/jovem ou da criança e da inserção de um ou de mais valores que poderão resultar da sua clarificação que serão, com toda a certeza, parte integrante durante toda a vida (Valente, sd).

Esta abordagem inicia-se com a focalização para os aspetos da vida que podem estar relacionados com a valorização, isto é, a relação vida-valor. Isto leva a que haja uma chamada de atenção para os “interesses, aspirações, sentimentos, inquietações, objetivos” (Valente, sd, p. 4). Também poder-se-á propor o debate de temas mais abrangentes como a amizade, a lei, a ordem, entre outros.

É função do professor levar a que os seus alunos criem os seus próprios sistemas de valores e que respeitem os dos colegas, não impondo uma hierarquia de valores estabelecida ora pela sociedade ora escola (Silva, 2010).

O docente recusa o papel de modelo. Pelo contrário age como mediador de todo o processo e utiliza um conjunto de estratégias que facilitam a tomada de consciência por parte do aluno no que respeita aos valores que enaltece (Marques, sd).

Este não pode emitir juízos de valor, pelo que deve mostrar uma postura absolutamente neutra com a finalidade de “que o Outro [o aluno] se aceite a si mesmo e que assegure a sua autoestima” (Silva, 2010, p. 141).

Este modelo assenta na reflexão pessoal e grupal e promove o espírito crítico, a partilha de opiniões acerca dos valores e a liberdade de tomada de decisões. O aluno é convidado a analisar os valores que estima e a partilhá-lo na relação com o Outro e o professor age como um agente moral que auxilia no processo de clarificação, tendo em conta os interesses e pontos de vista do aluno.

3.6.3. Abordagem Cognitivo-Desenvolvimentista (Piaget e Kohlberg).

Piaget, na obra publicada no ano de 1932, denominada de *Le jugement moral chez l'enfant*, centrou-se no raciocínio moral da criança e analisou as mudanças manifestadas ao nível do raciocínio infantil, procurando explicar o desenvolvimento moral. Mediante os

seus estudos demonstrou que a constituição moral de cada criança estava sujeita a uma progressão, da “moral heterogénea” para a “moral autónoma”. Por outras palavras, mostrou que a moral resulta de um processo de interação social estabelecido entre a criança e o meio ambiente (Pedro, 2002).

Piaget delimitou os estádios de desenvolvimento do raciocínio moral e foi mais além. Sob a influência de John Dewey, este defendeu ainda que a educação moral evolui desde os estádios mais baixos até aos estádios mais elevados (Pedro, 2002).

Como caracteriza Ravella (sd), a abordagem kohlberguiana é um aperfeiçoamento da abordagem do desenvolvimento moral de Piaget, de origem construtivista.

Como descrito por Pedro (2002), anos mais tarde, Kohlberg, seguindo os passos do seu antecessor, foi mais além e acrescentou à teoria o desenvolvimento cognitivo.

Para o teórico, tal como acontecia com o desenvolvimento moral, o desenvolvimento cognitivo encontrava-se estruturado por estádios e era improvável a regressão, isto é, a passagem de um estágio superior para um estágio inferior.

É através da convivência entre os dois tipos de desenvolvimento referidos que cada indivíduo é capaz de organizar o seu próprio pensamento em correlação com o meio ambiente.

Colby e Kohlberg (1987) afirmam:

Cada novo estágio de desenvolvimento [referem-se ao desenvolvimento moral] representa uma reorganização qualitativa dos padrões de pensamento do indivíduo, sendo que cada nova reorganização integra as intuições (insights) alcançados nos estádios anteriores numa perspectiva mais ampla (...) Assume-se que os indivíduos atravessarão cada estágio por ordem, sem saltar nenhum estágio (citado por Ravella, sd, p. 21).

Para Silva (2010) esta teoria fundamenta-se pela sequência de estádios, a partir dos quais o carácter moral de cada indivíduo se desenvolve.

A abordagem cognitivo-desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg sustenta que a avaliação moral apresenta como critérios alguns princípios universais, sendo o mais acentuado a justiça. A universalidade remete para o domínio do conselho, do “dever ser” e não como uma obrigatoriedade (Marchand, sd, p. 7). Na visão desta autora, a educação moral desta abordagem aponta para a discussão de dilemas morais tanto reais como hipotéticos.

Segundo Pedro (2002), para Kohlberg a moral é um “estilo de vida” que não deve ser instruído por doutrinação, pelo contrário, o juízo moral deve ser alcançado por meio da resolução de dilemas morais (p.49).

Este modelo defende que o desenvolvimento do raciocínio moral ocorre por estádios e assenta na relação com o meio, i.e., com a comunidade educativa. Os dilemas morais são estratégias utilizadas para desenvolver a moral dos alunos.

3.7. Os Direitos Humanos, a Educação para os Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos do Homem

Os direitos humanos (DH) são os “padrões básicos sem os quais os seres humanos não poderiam viver dignamente” (Amnistia Internacional- Secção Portuguesa, sd, p. 12).

Os DH abarcam um conjunto de características, descritas na figura 9:

| | |
|-------------------------|--|
| Universalidade | Qualquer DH é aplicável e igual para todos os cidadãos, independentemente da idade, do sexo, da etnia. |
| Inalienabilidade | Não pode existir privação de nenhum DH a nenhum cidadão, independentemente da idade, do sexo, da etnia. |
| Indivisibilidade | Não pode existir a negação de nenhum DH a nenhum cidadão, independentemente da idade, do sexo, da etnia. |
| Interdependência | Todos os DH estão interligados entre si. |

Figura 9- Características dos DH (Adaptado de Amnistia Internacional- Secção Portuguesa, 2002, p.16)

Os DH são também distinguíveis entre si e, por isso, agrupam-se em três grupos distintos (Amnistia Internacional- Secção Portuguesa, sd):

- Direitos Políticos e Cíveis- remetem para a liberdade. (e.g.- direito: à liberdade de opinião, de expressão, de pensamento, etc.).
- Direitos Económicos e Sociais- remetem para a segurança. (e.g.- direito: à alimentação, aos cuidados de saúde, à educação, etc.).

- Direitos Ambientais, Culturais e de Desenvolvimento- remetem para a o direito à vida em termos do ambiente, da cultura, da política e da economia.

A Educação para os Direitos Humanos (EDH) é definida pela Amnistia Internacional- Secção Portuguesa (sd) como “um programa que visa proporcionar conhecimentos e a compreensão sobre os direitos humanos e procura introduzir valores sobre direitos humanos em práticas educativas ou de formação, e nos currículos, tanto de programas educativos formais como não formais” (p. 17). A mesma organização defende que a metodologia a utilizar para o trabalho em torno da EDH deve ser participativa.

Por meio de práticas educativas diversificadas ensina-se “sobre o que são os direitos humanos (...) [e ensina-se] para os direitos humanos” (Amnistia Internacional- Secção Portuguesa, 2002, p. 37). Se por um lado se concede informações sobre os DH (o sobre), por outro lado fomenta-se a integração e a valorização dos DH na vida quotidiana (o para).

No que respeita à integração dos DH nos currículos, o ideal seria a sua inclusão nas disciplinas escolares com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos. Os professores devem adaptar os DH por meio de táticas diversas. Devem ensinar “ao “nível da raiz” e procurar “persuadir as autoridades locais ou nacionais a mudar o sistema desde o topo” de forma a obter fundos monetários (Amnistia Internacional- Secção Portuguesa, 1996, p. 29).

O próprio termo dirige-se para a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (DUDH) e para o seu cumprimento.

A DUDH foi adotada e proclamada a 10 de dezembro de 1948 por 56 estados membros das Nações Unidas. Esta declaração consagra os DH e as liberdades fundamentais, ao longo de trinta artigos, para todos os homens, mulheres e crianças, sem qualquer discriminação, de todos os povos e todas as nações (Amnistia Internacional, 2002; Nações Unidas, 2011).

Desde esse ano que a DUDH representa uma referência internacional ao nível dos DH. Como a própria designação indica, não lhe é atribuído poder jurídico, mas, ainda assim, representa uma “declaração de intenções” que reúne um enorme poder junto das nações. (Amnistia Internacional, 2002, p. 17). Porém devido ao seu poder e influência, a DUDH adquiriu o estatuto de lei consuetudinária.

De forma a assegurar os princípios consagrados na DUDH resultaram, com o autoridade jurídica, o *Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos* e o *Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. Qualquer nação que tenha ratificado um ou ambos os pactos comprometeu-se a integrar leis que assegurassem aos seus cidadãos os princípios neles contidos. Atualmente, cerca de 186 nações estabelecem na sua Constituição, os princípios consagrados na DUDH (Amnistia Internacional, sd).

De forma sucinta, na DUDH reconhece-se a igualdade de direitos do homem e da mulher, a proteção desses mesmos direitos, a igualdade perante a lei, o direito à liberdade de opinião, expressão e crença religiosa, à justiça, à educação, o direito à vida, à segurança pessoal, à paz, o direito à emigração e imigração, o direito ao asilo, à nacionalidade, ao casamento e à constituição de uma família, à propriedade, à liberdade de voto, à segurança social, ao trabalho e remuneração justa, e também os deveres para com a comunidade (Nações Unidas, 2011).

O reconhecimento dos DUDH e a sua universalidade perante diferentes culturas, e consequentes tradições, não deverá subentender uma visão absoluta. Tal como refere Carvalho (2000):

um discurso intercultural sobre os Direitos Humanos poderá significar não apenas uma procura de bases compatíveis em torno de posições culturais devidamente estabelecidas (...) a possibilidade de um consenso reside no potencial de uma discussão intercultural, e a possibilidade de mudanças reside num diálogo intercultural. (citado por Pedro, 2002, p. 21).

Segundo Marques et al. (2011) a DUDH representa a “bússola” que serve de guia à EC no que concerne à “defesa da dignidade das pessoas, no direito ao desenvolvimento da personalidade e no combate a todas as formas de discriminação” (p.5).

3.8. A Convenção sobre os Direitos da Criança

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no ano de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990, sendo formada por um total de 54 artigos que enunciam os direitos de toda e qualquer criança² sem discriminação racial, sexual, religiosa, e outros aspetos a ter em consideração (UNICEF, sd).

² Como criança entende-se “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, sd, p.6).

Este documento reúne o maior número de ratificações de Estados Parte- um total de 192- e foi completado, posteriormente, com a ratificação de dois Protocolos. O primeiro sobre a Participação de Crianças em Conflitos Armados e o segundo sobre a Venda de Crianças, Prostituição e Pornografia Infantil (Albuquerque, 2014).

Resumidamente na CDC enuncia-se o direito da criança à proteção especial, ao nome e à nacionalidade, à segurança social, à alimentação, à habitação, ao recreio e aos cuidados médicos, ao amor e à compreensão, o direito a não haver separação da sua mãe, o direito à educação gratuita e obrigatória nos graus elementares, à proteção e ao socorro, a proteção ao abandono, à crueldade, à exploração, ao tráfico, aos maus-tratos e negligência, e ainda a proteção de crianças deficientes, concedendo-lhe todas as condições para promover a sua autonomia e integração social (UNICEF, sd).

4. Metodologia

4.1. A investigação sobre a própria prática

A abordagem adotada na presente investigação foi qualitativa e de natureza interpretativa, dado haver uma preocupação com a pessoa, visando compreender o mundo subjetivo da experiência humana. O significado das situações é tratado através de um processo interpretativo.

Segundo Ponte (2002) qualquer investigação deve satisfazer três condições: originar novos conhecimentos; fazer uso de uma metodologia rigorosa; e ser tornada pública. O mesmo autor defende que o valor de uma investigação tem que obedecer a critérios de qualidade, sendo estes responsáveis pela legitimação da investigação da prática docente.

Sustentado nos critérios definidos por Zeichner (1998) e Anderson e Herr (1999), Ponte (2002) enumera cinco critérios de qualidade da investigação sobre a própria prática: o vínculo com a prática, i.e., a investigação decorre da prática do professor ou do contexto onde está inserido; a autenticidade, i.e., expõem-se as hipóteses formuladas pelo próprio investigador em função do meio no qual está inserido; a novidade, i.e., a presença de um novo elemento; a qualidade metodológica, i.e., as estratégias de recolha de dados utilizadas na investigação e as conclusões sustentadas em evidências obtidas no contexto; e, por fim, a qualidade dialógica, i.e., a investigação é pertinente na comunidade em que se insere, promovendo o debate entre a comunidade investigativa e outros profissionais.

De acordo com Sousa (2009), esta metodologia apresenta como principais vantagens o facto de, por si só, já ser uma investigação, em que os objetivos emergem de situações práticas e, por isso, são específicos. A investigação é “situacional”, pois ocorre em contexto de sala de aula entre o professor e os alunos, existindo a observação direta das crianças e promovendo simultaneamente a motivação quer do docente, quer da turma. Também pelo facto de existir uma avaliação constante, podem-se alterar aspetos considerados necessários, valorizando-se assim a aprendizagem por ensaio e erro.

O propósito principal da investigação sobre a própria prática é o melhorar da qualidade do ensino (Alarcão, 2000).

De modo a analisar as práticas educativas, o modo e a eficácia do ensino, surge a necessidade de deixar de dar primazia a aspetos formativos como a planificação que,

embora muito importante, não constitui o fulcro da formação, para dar ênfase ao sentimento do professor, às suas expectativas e experiências e, ainda, ao confronto entre o esperado e o que aconteceu na prática. (Clandini & Rosiek, 2007, citados por Moreira, 2011).

Ao longo da investigação foi imprescindível perceber se as expectativas iniciais e as finais foram coincidentes e se isso não aconteceu, a sua justificação. O questionamento sobre o trabalho realizado foi uma constante com o intuito de compreender o que ocorreu de diferente ao que foi inicialmente planificado, i.e., se tudo correu como previsto. Através do contacto com os alunos em contexto de estágio foi possível conhecer a turma e, conseqüentemente, as questões que emergiram da prática.

Sumariamente, o questionar e o refletir sobre a própria prática deve existir desde o contexto de formação inicial, de modo a que os futuros professores adotem uma atitude profissional.

4.2. Identificação da problemática, das questões e dos objetivos da investigação

A problemática surgiu durante a primeira fase da investigação, quando se observou uma aluna a deitar o seu lanche fora. Verificou-se que seria importante trabalhar alguns valores, pelo que se selecionou a área não disciplinar de Educação para a Cidadania.

Assim, decidiu-se escolher as temáticas dos Direitos Humanos e do Voluntariado, devido ao seu cariz prático e à sua necessidade para a vivência em sociedade.

A partir da problemática surgiram as seguintes questões de investigação:

- Será que os alunos têm consciência que existem Direitos Humanos Universais?
- Terão os alunos a noção do que é o Voluntariado e do que é ser voluntário?

Como objetivo geral definiu-se:

- consciencializar os alunos para a existência de Direitos Humanos e Valores Universais.

Como objetivos específicos identificaram-se os seguintes:

- reconhecer a importância dos Direitos Humanos;
- sensibilizar para a necessidade da sua aplicação na vida do ser humano;
- reconhecer a importância do Voluntariado e o papel do voluntário e a sua relação com práticas de solidariedade;
- sensibilizar para o Voluntariado através de duas ações: a visita ao Banco Alimentar e a recolha de bens;
- promover o desenvolvimento pessoal e social, vivenciando e experienciando os valores éticos necessários para o pleno exercício da cidadania.

4.3. Participantes no estudo

Nesta investigação participaram os 26 alunos da turma B do 1.º ano de escolaridade da EB D.Dinis N.º1 de Odivelas.

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Na etapa de recolha de dados, que ocorreu ao longo da terceira fase da investigação, selecionaram-se diversas técnicas, ou também designados de instrumentos de medida, apropriadas (Sarmiento, 2013).

Desta forma utilizaram-se técnicas diretas como a observação participante, as narrativas reflexivas e a entrevista e técnicas indiretas como o inquérito por questionário, os registos fotográficos e a videogravação (Aires, 2011).

4.4.1. Observação participante.

A observação consiste na “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”, o que significa que ocorre num determinado contexto entre diversos atores que interagem entre si, e apresenta como principal característica o não-intervencionismo, dito por outras palavras, o observador não pode manipular os restantes intervenientes (Aires, 2011, p.25).

Nesta técnica, o investigador apresenta-se como o principal instrumento, procurando compreender o meio em que se integra (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin,

2010). Este “analisa factos e experiências”, fazendo ele próprio parte do processo de investigação (Sarmiento, 2013, p. 27).

No presente estudo recorreu-se à observação direta e participante das crianças com o objetivo de compreender as atitudes e posições dos alunos face às atividades apresentadas, mas também foi a partir da mesma que surgiu a problemática. Foram feitos registos num caderno, de todas as observações consideradas pertinentes, que foram alvo de referência nas narrativas reflexivas.

4.4.2. Narrativa Reflexiva.

Esta, por norma, apresenta-se sob o formato escrito, e tal como os outros instrumentos, é útil para relembrar as atitudes e as estratégias utilizadas e promover, simultaneamente, o autoconhecimento do professor em termos práticos e didáticos (Moreira, 2011).

Elbaz-Luwisch (2007, citado por Moreira, 2011) defende que as narrativas permitem desocultar o que o investigador pensa, o que deseja divulgar sobre o seu conhecimento e pensamento próprios, e ainda, como aspeto central, conhecer-se a si mesmo. Desta feita, o objetivo passa por transmitir aos demais o que foi vivido na prática de ensino.

Kelchtermans (1999, citado por Moreira, 2011) enfatiza que o uso das narrativas se legitima pela grande riqueza associada à compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional.

Após a implementação de cada atividade realizou-se a respetiva narrativa reflexiva com o objetivo de analisar e refletir sobre tudo o que foi feito, desde a didatização às estratégias utilizadas, mas também se frisou o trabalho e o comportamento dos alunos.

4.4.3. Inquérito por questionário.

Segundo Sousa (2009) o inquérito é utilizado quando “a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens” (p. 153).

Optou-se pela realização de um inquérito por questionário feito aos alunos, antes da implementação das atividades, o Pré-teste, (ver Apêndice C) de modo a aferir quais os

conhecimentos que estes detinham face ao tema da investigação. Após a implementação do plano de investigação aplicou-se novamente o mesmo inquérito, com o objetivo de perceber quais as aprendizagens significativas em relação ao tema em estudo, o Pós-teste.

As respostas a ambos os inquéritos foram sujeitas a um tratamento estatístico que permitiram confrontar, através dos respetivos gráficos, as diferenças.

4.4.4. Entrevista.

A entrevista consiste numa das técnicas mais utilizadas no que concerne ao estudo do indivíduo e o seu tempo de duração é variável consoante os contextos e os fins a que se destina. Através de um processo de comunicação, entrevistador e entrevistado interagem entre si mediante um conjunto de questões e categorias de resposta previamente definidas num guião, também denominado de marco mínimo, que orienta toda a interação e permite seguir o rumo desejado (Aires, 2011). Segundo Sarmiento (2013) o guião serve de suporte à entrevista.

Para Bogdan e Biklen (2010) “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (citados por Sarmiento, 2013, p. 30).

No caso particular da presente investigação, realizou-se uma entrevista à orientadora cooperante com o propósito de perceber o seu ponto de vista e opinião acerca da área da Educação para a Cidadania, dos temas dos DH e do Voluntariado, e das atividades implementadas.

No que concerne à estruturação, realizou-se uma entrevista estruturada, uma vez que a orientadora cooperante, respondeu às questões do guião pela ordem indicada (Sarmiento, 2013).

4.4.5. Registos fotográficos.

Ao longo da investigação recolheram-se, em todas as atividades, evidências do trabalho realizado pelos alunos através de registos fotográficos com o objetivo de registar tudo o que foi feito pelos mesmos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as fotografias dizem mais do que as palavras e podem ser obtidas por duas vias: pelo próprio investigador ou por terceiros. Para os mesmos autores, as fotografias surgem a par com a observação participante e permitem analisar com maior detalhe os aspetos que foram observados e que são merecedores de particular atenção.

4.4.6. Videogravação.

Segundo Sousa (2009) esta técnica de recolha de dados:

proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos (p. 200).

Frederiksen (1992, citado por Sousa, 2009) aponta algumas vantagens para o recurso a esta técnica no processo de investigação. Este defende que a videogravação permite observar tudo o que ocorreu durante o período de gravação e permite ainda compilar vários arquivos, que podem ser alvo de posterior análise e discussão por parte do investigador e de outros professores.

Durante a investigação, sempre que foi possível, efetuou-se a videogravação das atividades com o propósito de rever tudo que foi dito tanto pelos alunos, como pelos restantes intervenientes.

5. Descrição e Avaliação do Plano de Ação

Nesta seção será apresentado, justificado e descrito todo o plano de ação, fazendo referência à metodologia utilizada, às atividades implementadas, aos recursos, à avaliação e, por fim, ao cronograma.

5.1. Apresentação e Justificação

Neste ponto apresenta-se o desenho da investigação, que se desenvolveu em contexto de formação inicial e compreendeu cinco fases distintas.

Na primeira, através da observação participante dos alunos em contexto de sala de aula, percebeu-se que existiam valores que deviam ser trabalhados de forma mais aprofundada, pelo que se partiu para a identificação da problemática, a formulação das questões a investigar e a definição dos objetivos da investigação.

Na segunda fase, foi realizada a pesquisa bibliográfica dos conteúdos relacionados com a investigação, assim como a definição das atividades a implementar no contexto pedagógico.

Na terceira fase, as atividades definidas foram colocadas em prática e utilizaram-se também as técnicas de recolha de dados indicadas precedentemente.

Na quarta fase realizou-se a análise dos dados obtidos através das narrativas reflexivas e da entrevista à orientadora cooperante, seguindo-se a resposta às questões de investigação.

Por fim, na quinta e última fase, apresentou-se a discussão dos resultados obtidos, assim como as conclusões da investigação.

Em seguida apresenta-se o desenho da investigação.

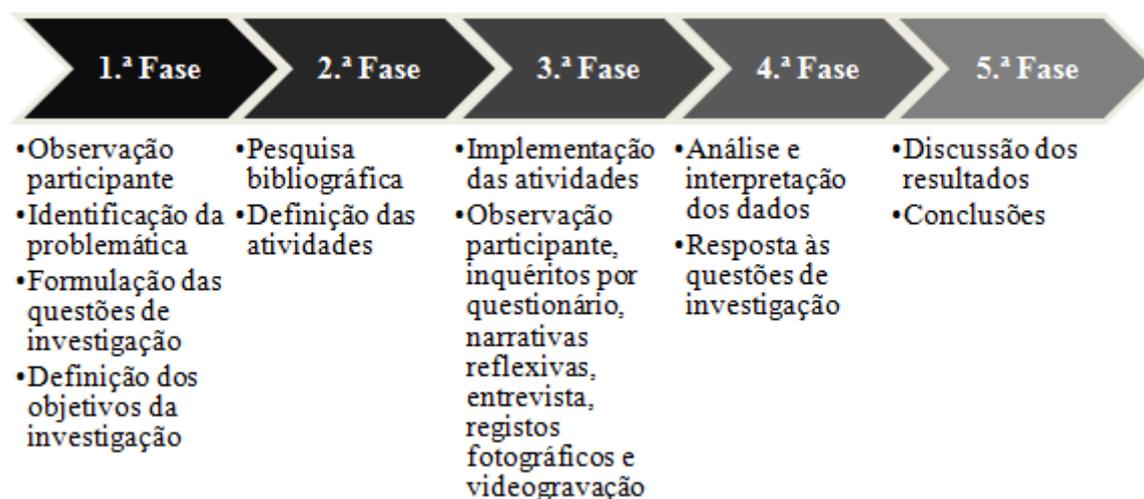


Figura 10- Fases da investigação (Adaptado de Sarmento, 2013)

5.1.1. Planificação global.

Em seguida, apresentam-se as atividades implementadas entre os meses de março e de maio, 2.º e 3.º Períodos respetivamente.

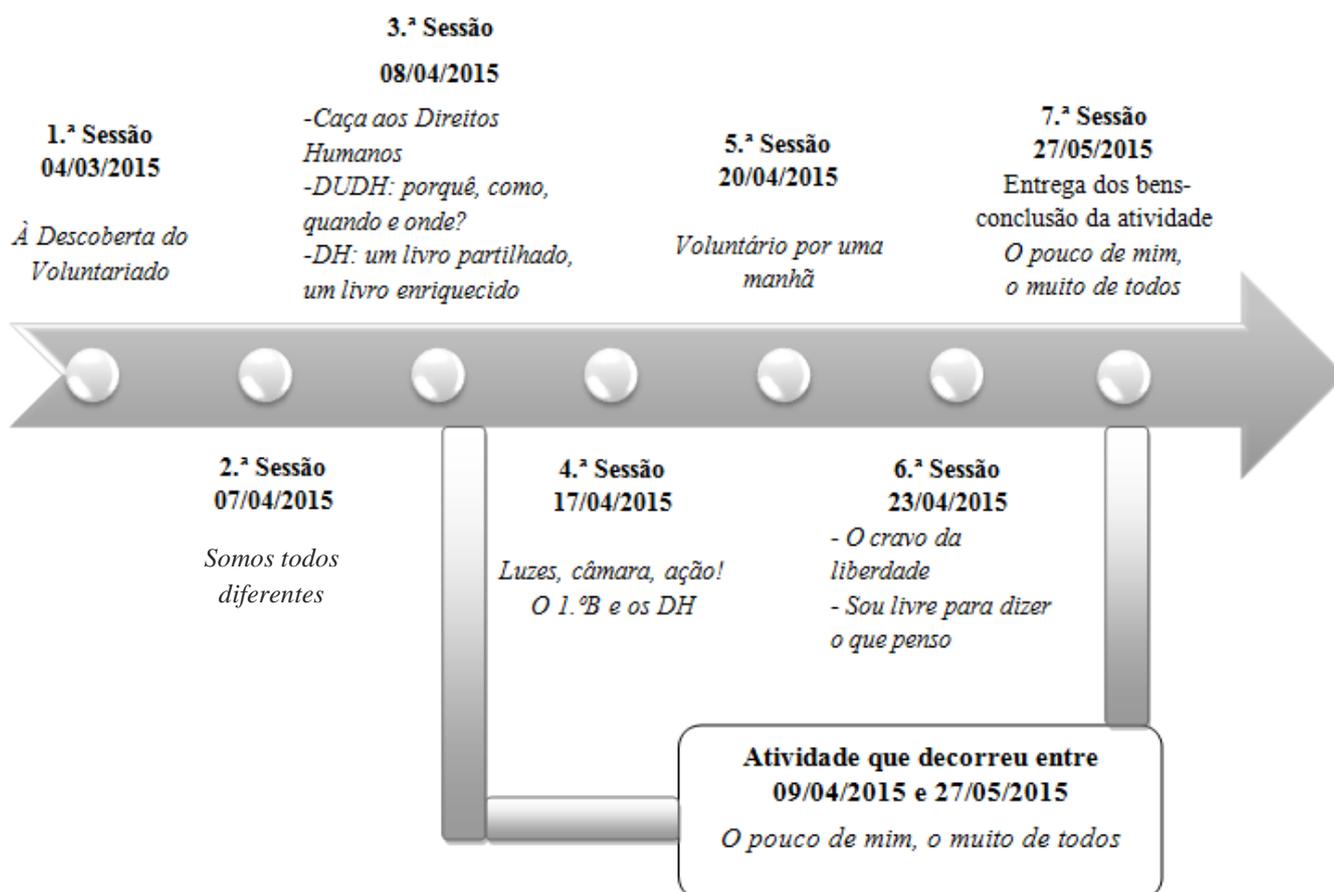


Figura 11- Planificação global das atividades implementadas

Ao longo da implementação das atividades, que constam no presente relatório final, foram necessários recursos, quer humanos, quer materiais. Todos eles se encontram especificados em cada uma das grelhas de planificação.

5.1.3. Avaliação.

A avaliação do plano de ação foi realizada através da comparação entre os gráficos dos dois inquéritos por questionário aplicados aos alunos, o Pré-teste e o Pós-teste, que permitiram perceber, através das respostas dadas, quais as diferenças verificadas antes e após a implementação das atividades.

A avaliação também incidiu na análise de conteúdo da entrevista realizada à orientadora cooperante, após a implementação das atividades, com o objetivo de perceber o

seu ponto de vista acerca da importância de focar a EC e temas como os DH e o Voluntariado, e conhecer a sua opinião face às atividades realizadas.

De igual modo, realizou-se a análise de conteúdo das narrativas reflexivas da investigadora, sustentadas nos dados recolhidos aquando da observação participante, que permitiram o relato das experiências de ensino e a reflexão sobre a própria prática.

Após a análise de conteúdo fez-se a comparação entre a entrevista e as narrativas reflexivas, devidamente apoiadas na fundamentação teórica, procurando dar resposta aos objetivos e às questões da investigação.

Os registos fotográficos permitiram a recolha de evidências de todo o trabalho desenvolvido com os alunos, i.e., da sua participação e resultados nas atividades.

Através da análise dos dados recolhidos, por meio das técnicas utilizadas, fizeram-se as devidas inferências, avaliando a eficácia do plano de ação.

5.1.4. Cronograma.

Apresenta-se agora o cronograma, que permite contextualizar cada um dos momentos da fase de trabalho vividos.

| | | Out. | Nov. | Dez. | Jan. | Fev. | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. | |
|-------------------------------|--|---|------|--|------|---------------------|------|------|------|------|--|
| | | Fases de trabalho | | Conceção | | Observação da turma | | | | | |
| Identificação da problemática | | | | | | | | | | | |
| Redação do Pré-Projeto | | | | | | | | | | | |
| Entrega | | | | | | | | | | | |
| Planeamento | | | | Revisão da Literatura | | | | | | | |
| | | | | Definição das atividades | | | | | | | |
| | | | | Tomada de decisões | | | | | | | |
| Execução | | | | Aplicação do questionário inicial aos alunos | | | | | | | |
| | | | | Análise dos questionários | | | | | | | |
| | | | | Implementação das atividades | | | | | | | |
| | | | | Aplicação do questionário final aos alunos | | | | | | | |
| | | | | Entrevista à orientadora cooperante | | | | | | | |
| | | | | Análise de conteúdo da entrevista à orientadora cooperante | | | | | | | |
| | | Análise de conteúdo das narrativas reflexivas | | | | | | | | | |
| | | Análise dos registos fotográficos | | | | | | | | | |
| | | Análise e discussão dos resultados obtidos | | | | | | | | | |
| Conclusão | | Avaliação das atividades implementadas | | | | | | | | | |
| | | Últimas Reflexões | | | | | | | | | |
| | | Revisão do Relatório Final | | | | | | | | | |
| | | Entrega do Relatório Final | | | | | | | | | |

Figura 12- Cronograma

5.2. Implementação do Plano de Ação

O presente plano de ação foi implementado ao longo do ano letivo. As atividades apresentaram como fio condutor o tema da EC, com maior incidência em dois subtópicos, especificamente os DH e o Voluntariado, contudo integraram-se ainda outras atividades relacionadas com alguns dos valores humanos universais, que surgiram em detrimento de conteúdos sugeridos pela orientadora cooperante.

Este plano de ação seguiu o MCV, uma vez que foi permitido aos alunos perceber, sensibilizar e colocar em prática alguns dos valores existentes. Os alunos respeitaram os valores dos colegas e criaram o seu quadro próprio, tendo existido o cuidado em promover a reflexão crítica em torno dos temas e valores inerentes às atividades.

A apresentação da investigação seguiu para os EE num documento elaborado com esse fim (ver Apêndice D).

Em seguida, apresenta-se a descrição de cada uma das atividades, seguida da respetiva narrativa reflexiva.

5.2.1. Atividades desenvolvidas e análise crítica.

1.ª Sessão (11/03/2015)

- *À Descoberta do Voluntariado.*

A primeira atividade da investigação ocorreu no dia 11 de março, ainda no 2.º Período, na biblioteca escolar. Convidou-se a Escola de Voluntariado *Pista Mágica*³, representada por Fátima Duarte, a deslocar-se ao local de estágio durante o período da tarde, das 14h00 às 16h00, de forma a dinamizar uma ação sobre o tema do voluntariado. A planificação encontra-se no apêndice E.

Esta atividade apresentou como principal objetivo sensibilizar os alunos para o voluntariado e o que é ser voluntário, pelo que representou a motivação deste tópico que foi explorado noutras duas atividades, descritas adiante.

³ A Pista Mágica é a primeira escola de voluntariado em Portugal cuja sede se situa no distrito do Porto. Este projeto social tem como propósito “servir de meio pedagógico para transmitir às crianças a paixão pelo voluntariado e a importância de uma cidadania ativa.”

Informação retirada de:

http://comprasolidaria.pt/produto/todos-temos-asas-mas- apenas-os-voluntarios-sabem-voar_575.html

Ocorreram duas sessões idênticas, em que cada uma decorreu ao longo de aproximadamente 60 minutos, tendo participado, em primeiro lugar, a turma do 1.ºB e por convite prévio, a turma do 1.ºA.

➤ **Descrição da atividade**

A atividade iniciou-se com a apresentação de Fátima Duarte e do questionamento desta aos alunos sobre se sabiam o que faziam na biblioteca. Todos responderam que não tinham conhecimento, dado que não tinham sido informados sobre em que é que consistia a atividade.

A dinamizadora da atividade começou por apresentar o conto sobre o qual se iria trabalhar, *Todos temos asas, mas apenas os voluntários sabem voar*.



Figura 13- Apresentação do conto

Antes de dar continuidade à atividade, ocorreu um momento de levantamento dos pré-conceitos dos alunos sobre o voluntariado e o ser voluntário, que se apresenta em seguida como exemplo:

Dinamizadora: Quem é que sabe o que é o voluntariado?

Alexandre: É um voluntário... que ajuda uma pessoa.

Dinamizadora: Muito bem! Começámos muito bem.

O diálogo continuou e a dinamizadora começou a sensibilizar os alunos para que tomassem consciência do que é ser voluntário, como se relata:

Dinamizadora: Vocês conhecem pessoas que sejam voluntárias?

Alexandre: O meu pai ajuda um amigo a fazer o trabalho dele.

Dinamizadora: Diz-me uma coisa, o teu pai quando ajuda o amigo ele recebe o salário?

Alexandre: Sim!

Dinamizadora: Então o teu pai não é voluntário.

De seguida, questionou os alunos se achavam que a sua professora era voluntária. Todos responderam afirmativamente, mas esta retorquiu que não era correto dizê-lo, dado que a professora ajuda, mas em contrapartida recebe o seu salário no final do mês como forma de pagamento do seu trabalho. Socorrendo-se do exemplo dado, a dinamizadora explicou o que é ser voluntário: “É ajudar os outros sem receber nada em troca. Não se recebe um salário ao final do mês”.

Seguidamente mostrou os dois personagens do conto e chamou à atenção para os óculos que um deles possuía. Explicou que todos os alunos iriam construir os seus próprios óculos, tal como o personagem. Para tal, distribuiu-se, por cada aluno, dois moldes de óculos que tiveram de recortar e colorir. Nem todos os alunos conseguiram terminar esta tarefa, pelo que o fizeram na sala de aula após a sessão.



Figura 14- Construção dos óculos

Prosseguiu-se com a leitura do conto com alguma dramatização por parte da dinamizadora. Em alguns momentos esta pediu que os alunos colocassem e retirassem os óculos que construíram.



Figura 15- Leitura do conto

Após o momento de leitura promoveu-se outro diálogo que envolveu alguma reflexão, da qual se apresenta um excerto.

Dinamizadora: A história diz que todos temos asas, mas eu não vejo aqui [coloca as mãos nas costas de um dos alunos] nada. Eu sou voluntária, então eu devia voar.

Gabriel: É a fingir.

Dinamizadora: É a fingir, mas esta é uma maneira que a autora encontrou de vos explicar que ser voluntário dá-nos uma força, dá-nos uma sensação tão boa que parece que ganhamos asas e voamos.

Para culminar, resumiu a mensagem do conto, reforçando a ideia de que os voluntários, de facto, têm asas porque não recebem dinheiro mas levam consigo muitas outras coisas, tal como os sorrisos, a gratidão, a amizade e alegria de quem se ajuda.

➤ **Narrativa Reflexiva**

Ao iniciar a minha investigação considerei adequado implementar uma atividade motivante que levasse a que os alunos não se desinteressassem face ao tema do voluntariado. Acima de tudo pretendia que aprendessem, com alguém que dominasse o tema, o que é o voluntariado e o que é ser voluntário. Após algumas pesquisas encontrei esta escola de voluntariado, a primeira em Portugal, e apressei-me a contactá-la.

Ao início estava um pouco apreensiva, dado que não conhecia ninguém que tivesse feito alguma atividade com a Pista Mágica, contudo senti-me desafiada e tratei de solicitar a sua vinda à escola.

Foi a primeira vez que a Pista Mágica dinamizou uma sessão numa escola do Agrupamento e, a meu ver, esta é uma iniciativa a louvar, que é levada a cabo por voluntários, que não arrecadam qualquer quantia, mas de facto recebem o prazer de cultivar as "sementes" do voluntariado nos alunos das escolas que visitam. Este projeto é sustentado pela venda de exemplares do conto, tendo sido possível vender dez livros, sendo que destes, seis foram adquiridos pelos alunos.

Optei por realizar a atividade na biblioteca escolar por ser um espaço acolhedor e por permitir que os alunos, também, aprendessem num contexto não formal.

Fazendo um balanço da atividade, fiquei extremamente satisfeita, pois adequava-se tanto à faixa etária dos alunos, tanto ao que pretendia, a motivação para o tema, e nada melhor do que um conto para a introdução. Esta atividade centrada na introdução ao tema do voluntariado foi importante, dado que permitiu que os alunos adquirissem uma consciência cívica sobre o que é ajudar o Outro e quais as implicações que isso acarreta.

Segundo Colomer (2005, citado por Tomé & Bastos, 2012) a literatura infantil tem como função fazer com que as crianças incorporem novas ideias no seu imaginário e também dotá-las de valores e condutas da sua própria cultura.

De acordo com Tomé e Bastos, (2012) a literatura infantil representa “um elemento mediador, porque permite o encontro dos leitores jovens com o Outro (...) podem aprender valores essenciais como o altruísmo, a tolerância, a solidariedade, o civismo, a aceitação do Outro e da sua diferença” e contribui, assim, para a Educação para a Cidadania (p. 88).

Para as mesmas autoras, o leitor, neste caso a criança, “procura descobrir nas histórias que lê o sentido da vida, os valores e verdade, imagens ideais e autênticos

modelos para imitação. Neste contexto, a literatura (...) assume um papel importante na formação dos alunos para a cidadania global” (p. 92).

Os alunos participaram no diálogo, exprimiram as suas ideias, revelaram interesse, esforço e empenho sobre o tema tratado e a atividade e estiveram muito atentos na fase da leitura do conto e no momento de reflexão posterior.

O desempenho da dinamizadora foi excelente, visto que estimulou a participação de todos os alunos, dialogou com os mesmos de forma simples e clara, estimulou a curiosidade, revelou total domínio do conteúdo e respondeu sempre a todas as questões que foram colocadas, deu exemplos práticos sobre o que é ou não ser voluntário e, acima de tudo, demonstrou uma enorme paixão pelo que fazia.

O único ponto menos positivo foi o tempo, dado que os 60 minutos passaram muito depressa e nem todos os alunos conseguiram terminar os seus óculos a tempo, pois demoraram algum tempo a pintar e a recortar os moldes.

Senti que os alunos aprenderam efetivamente e tanto a orientadora cooperante como o Diretor da Escola ficaram satisfeitos com a ação dinamizada, o que foi muito importante para mim.

No próprio dia não consegui questionar os alunos sobre o que aprenderam e se gostaram da atividade, mas fi-lo no dia seguinte e fiquei muito satisfeita com as opiniões e ideias manifestadas. O aluno que apresenta NEE disse-me que o voluntariado era “ajudar os outros sem esperar nada em troca”.

Esta atividade foi a primeira realizada em torno da área da EC. Esta área é imprescindível, pois favorece o desenvolvimento integral de cada aluno e é, ao mesmo tempo, transversal ao currículo do 1.º CEB. A sua focalização deve ser feita o mais cedo possível, ao nível da educação Pré-escolar, de modo a fomentar a troca de valores e também a desenvolver a relação com os demais. Como se sabe, existem inúmeros temas que poderiam ser abordados, contudo foquei o voluntariado por conter uma componente prática, que será valorizada com as minhas turmas futuras.

2.ª Sessão (07/04/2015)

- *Somos todos diferentes*

No dia 7 de abril, no primeiro dia de aulas do 3.º Período, ocorreu a segunda atividade da investigação. Esta desenvolveu-se no espaço exterior da escola, em zona coberta, a partir da exploração de um conto designado de *A Flor do Coração* de Maria de Lourdes Soares, que ocorreu durante o período da manhã.

Esta atividade apresentou como principal objetivo consciencializar os alunos para a existência de deficiências e para a discriminação sobre as pessoas portadoras dessas mesmas deficiências e, ao mesmo tempo, explicar que embora todas as pessoas sejam diferentes, têm os mesmos direitos.

A planificação da respetiva atividade pode ser consultada no apêndice F.

➤ Descrição da atividade

Para iniciar a atividade os alunos sentaram-se no chão em semicírculo e foi necessário estarem atentos ao diálogo inicial. Como motivação, questionou-se os alunos sobre qual era a mensagem do conto lido durante o período da manhã. Um dos alunos referiu que todas as pessoas no mundo são diferentes na cor do cabelo, no feitio e nas atitudes.

A partir daí, ressaltou-se a ideia de que todas as pessoas no mundo são diferentes ao nível exterior, e.g., na cor do cabelo e dos olhos, e ao nível psicológico, e.g., no feitio. Mas, simultaneamente, referiu-se que todas as pessoas também são iguais no que respeita aos seus direitos e deveres.

Explicou-se, de seguida, que a atividade iria dividir-se em cinco fases e que em cada uma delas seriam selecionados alguns alunos aleatoriamente e que quem desrespeitasse as regras não participaria.

As regras eram: não poderiam existir comentários por parte dos alunos que observavam os colegas a participar nas fases da atividade e só se poderia exprimir a opinião nos momentos de reflexão, que ocorreram após cada uma das fases.

No quadro 2 apresenta-se cada uma das fases.

Quadro 2- Fases da atividade Somos todos diferentes

| Deficiência | Fases da atividade | N.º de Intervinentes | |
|-------------|--|----------------------|----------|
| | | Participante | Ajudante |
| Motora | 1. Percorrer um percurso com muletas. | 3 | 0 |
| Auditiva | 2. Cumprir instruções dadas por um colega por gestos ou aproximação à linguagem gestual. | 3 | 3 |
| Visual | 3. Beber algo e comer cereais. | 2 | 0 |
| | 4. Contactar com revistas em braille. | 4 | 0 |
| | 5. Correr de braço dado com um colega. | 12 | 12 |

Na primeira fase, três alunos foram convidados a percorrer um percurso de muletas. Este encontrava-se delimitado por pinos e os alunos tiveram que subir alguns degraus e andar num parte plana do espaço exterior da escola. A restante turma encontrava-se a observar o desempenho dos três colegas.

*Figura 16- Alunos a percorrerem o percurso com as muletas*

No momento de reflexão, questionou-se os participantes sobre as dificuldades que sentiram e um dos alunos referiu que fazia doer muito as mãos. Foi explicado à turma que isso acontecia devido ao facto de todo o peso do corpo estar sobre as mãos.

A segunda fase da atividade ocorreu aos pares. Um dos alunos colocou os auscultadores e o outro aluno tinha que tentar ler uma placa com uma indicação, que poderia ser uma pergunta ou uma afirmação, e tentar transmiti-la ao outro colega utilizando apenas gestos.



Figura 17- Passagem da mensagem “Dás-me um abraço?” por gestos, à aluna com os auscultadores

No momento da reflexão um dos alunos disse que sentiu dificuldades porque não sabia que gestos utilizar para passar a mensagem ao colega, embora os outros dois alunos referissem que foi fácil fazê-lo.

A terceira fase foi realizada por dois alunos com os olhos vendados. Um dos alunos teve que procurar sobre uma mesa, e entre os diversos objetos que lá se encontravam, um copo, uma bebida e verter o líquido para o copo e descobrir o que era.



Figura 18- Aluno de olhos vendados a procurar uma bebida, a vertê-la para um copo e a identificá-la

O outro aluno teve que procurar uma taça, uma colher, um pacote de leite e um recipiente com cereais e preparar o seu “pequeno almoço”. Este partilhou-o com um colega, com os olhos desvendados.



Figura 19- Aluno de olhos vendados a dar cereais a um colega

No momento de reflexão ambos os alunos disseram que foi fácil cumprir cada uma das tarefas, contudo lançou-se a questão: “Então tu bebeste sem medo, sem cheirar. Imagina se o que estavas a beber era veneno? Como achas que os invisuais fazem?”. Esta questão fez com que os alunos refletissem sobre as limitações dos cegos a fazer uma tarefa aparentemente fácil para quem vê, como beber algo ou tomar o pequeno almoço.

Na quarta fase, quatro alunos com os olhos vendados e sentados no chão tiveram que tocar numa revista e procurar adivinhar o que era. Uma das alunas disse que se tratava de um caderno, mas quando abriram as revistas disseram que afinal não sabia do que se tratava.

Após algum tempo de contacto foi necessário dar algumas pistas para que os alunos percebessem que se tratava de uma revista. Quando retiraram as vendas ficaram muito intrigados sobre como era feita a sua leitura, pelo que foi explicada de forma sucinta pela investigadora.



Figura 20- Contacto com as revistas em braille

Na quinta e última fase vendaram-se os olhos a 12 alunos da turma, que tiveram que dar o braço a outro colega com os olhos desvendados, que seria o guia do par. Foi explicado que cada par de alunos iria ter que correr dentro dos limites de um dos campos do espaço exterior.



Figura 21- Corrida a pares (cego-guia)

No momento de reflexão final alguns alunos revelaram não ter confiança no colega que era o seu guia e que tinham muito medo de cair. Contrariamente, outros alunos cumpriram a tarefa sem qualquer tipo de inquietude.

➤ **Narrativa Reflexiva**

Logo ao início da atividade percebi que todos os alunos estavam interessados e motivados em participar, talvez por existirem objetos pouco usuais na escola e diferentes aos que estão habituados a utilizar. Contudo não foi possível que toda a turma participasse em todas as fases da atividade, pelo que foram os alunos foram selecionados de forma aleatória.

Tal como refere Vidal (2003, citado por Toca & Galasso, sd), a aprendizagem do aluno ocorre através da relação entre os alunos e os objetos, ou seja, através da manipulação de materiais.

Segundo Gibbs e Poskitt (2010, citado por Fernandes, 2012) o interesse dos alunos relaciona-se com o envolvimento escolar que parte, em primeiro lugar, das ações e atitudes do professor. Este envolvimento engloba o interesse e a concentração dos alunos, que pode

variar em função da importância da atividade e da oportunidade de experimentação dos alunos. Quanto maior for o desafio, possivelmente, também maior será a aprendizagem.

A atividade seguiu os pressupostos definidos por Alarcão (2003) a utilizar em qualquer sequência didática: explicação direcionada aos alunos sobre o que iriam fazer; a pesquisa pessoal, dito de outro modo, a interiorização da atividade e procura das competências necessárias para a sua realização; o recurso ao trabalho em grupo; a síntese orientada, simultânea à reflexão individual e coletiva; e, não menos importante, o apoio da investigadora no decurso de toda a atividade.

Na primeira fase da atividade, constatei que nenhum dos três alunos tinha andado com o apoio de muletas o que poderia ser um aspeto dificultador e impeditivo de concretização, contudo após uma breve exemplificação e explicação todos conseguiram percorrer o percurso.

No momento de reflexão, um dos alunos referiu que as muletas faziam doer as mãos, ao qual questionei se imaginavam o que seria passar um dia inteiro a fazê-lo e todos responderam que não. Este momento foi crucial para sensibilizar os alunos a compreenderem que existem pessoas que, por motivos diversos, não conseguem deslocar-se sem o apoio de muletas.

Na segunda fase, percebi que alguns alunos sentiram muitas dificuldades em passar a mensagem aos colegas que tinham os ouvidos tapados com os auscultadores. Contudo os alunos que recebiam a mensagem revelaram maior à vontade na sua tarefa de adivinhar o que os colegas transmitiam.

Foi necessário intervir e dar pistas aos alunos para fazê-lo. Refletindo, com esta atividade estou em crer que estes alunos necessitariam de praticar muitos jogos de mímica, dado que alguns não sabiam fazer gesto nenhum.

Na terceira fase, percebi que ambos os alunos estavam seguros e não tiveram qualquer receio em procurar os objetos que lhes solicitava. Ainda assim achei por bem, na fase de reflexão, salientar que deveriam ter cheirado antes de provar, dado que poderia ser algum líquido perigoso. Penso que os alunos, nas suas casas, não têm o cuidado de perceber o que estão a beber e isso pode ser grave, dado que podem existir embalagens sem rótulo, cujo conteúdo ao ser ingerido é prejudicial para a saúde.

A quarta fase, ao contrário do que previ, foi a mais difícil de todas, na minha opinião, face ao que observei. Os quatro alunos que selecionei não conseguiram identificar qual era o objeto em que estavam a tocar, apenas com o recurso ao tato já que tinham os

olhos vendados. Foi necessário intervir e dar algumas indicações, mas mesmo quando um dos alunos indicou que era uma revista ficou incrédulo.

Após retirarem as vendas todos ficaram espantados porque nunca tinham contactado, nem visto uma revista em braille. Tive o cuidado de explicar como se fazia a leitura e questionei se seria fácil para as crianças aprenderem a ler em braille, e todos disseram que deveria ser ainda mais difícil do que como quando aprenderam a ler.

Na quinta e última fase, a maioria dos alunos sentiu-se à vontade com a exceção de dois alunos que quase não correram, tendo apenas andado a um ritmo mais acelerado, revelando, assim, grandes dificuldades em cumprir o trajeto em corrida, tal como estava previsto.

Na fase de reflexão, quando questionei estes alunos sobre o porquê do medo evidente, ambos disseram que foi muito difícil não ver e não sentiam segurança por parte do seu guia. Isto deixou-me muito satisfeita, dado que pensei que muitos alunos não conseguiriam cumprir a tarefa.

Um aluno da turma referiu que uma pessoa cega tem que ter ajuda dos pais. Eu imediatamente o questionei se gostaria de, e.g., depender da ajuda dos seus pais para tomar banho. Com este comentário, verificou-se que alunos não tinham bem a noção do que é ser portador de uma deficiência, seja ela motora, auditiva ou visual, e com estas atividades ficaram sensibilizados para isso.

Insisti também no facto de existir discriminação perante as pessoas portadoras de deficiências e todos concordaram que não é uma atitude correta fazê-lo.

Em termos de dificuldades sentidas, o tempo poderia ter afetado a atividade, visto que esta começou mais tarde e teve que acabar antes do previsto, mas felizmente isso não aconteceu.

Com esta atividade procurei que os alunos compreendessem o que é viver com uma deficiência, sendo o pensamento e a compreensão os principais fatores de desenvolvimento pessoal e social de uma criança (Alarcão, 2003).

Para Alarcão (2003) o aluno deve vivenciar situações de contextos reais pois é através da observação, da interação e da experimentação que indaga e percebe o sentido da vida.

3.ª Sessão (08/04/2015)

- *Caça aos DH;*
- *DUDH: porquê, como, quando e onde?*
- *DH: um livro partilhado, um livro enriquecido.*

No dia 8 de abril desenvolveram-se, ao longo do dia, três atividades da investigação. A primeira, designada de *Caça aos DH* serviu de motivação para a introdução ao tópico dos Direitos Humanos.

A segunda atividade, *DUDH: porquê, como, quando e onde?*, consistiu na explicação sucinta da DUDH e na observação de um vídeo alusivo.

A terceira, e última atividade, apresentou como objetivo a elaboração de um livro sobre os DH, em que cada aluno copiou um DH e o ilustrou. Esta atividade foi concluída no dia seguinte, 9 de abril, dado que alguns alunos não a conseguiram terminar no dia anterior.

A planificação das atividades encontra-se no apêndice G.

➤ Descrição das atividades**1. *Caça aos DH***

Esta atividade apelou ao sentido de descoberta e perspicácia da turma, dado que cada aluno teve que procurar, junto do seu lugar, uma espécie de um canudo de cor verde que estava escondido. Para tal, antes da aula começar, foi necessário esconder cada um dos 30 DH por locais diferentes da sala.

Quando cada um dos alunos encontrou o DH teve que se deslocar junto do quadro da sala e tentar lê-lo. Depois da leitura toda a turma foi questionada sobre o significado de cada DH. Como a turma tem 26 alunos e existem 30 DH foi necessário pedir a quatro alunos que repetissem o processo de procura.



Figura 22- Alunos a procurarem o DH e a lê-lo em voz alta para a restante turma

Após cada aluno revelar as suas ideias foi feita uma súpula de cada DH, o que levou a que a atividade demorasse um pouco, tendo decorrido por volta de 90 minutos.

No final, com os 30 DH descobertos, foi construído o quadro do DH num placar da sala de aula (Figura 23).

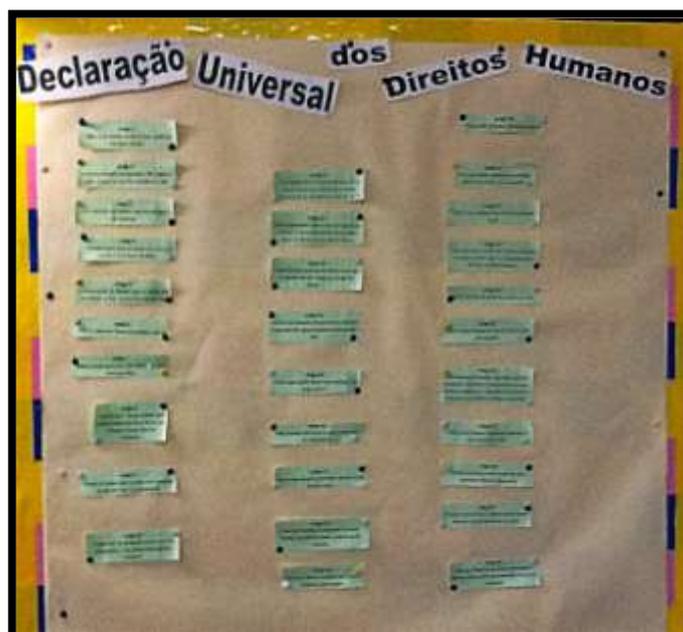


Figura 23- Painel construído com os DH encontrados pelos alunos

2. DUDH: *porquê, como, quando e onde?*

Quando se observou o quadro dos DH os alunos leram no topo “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e a partir daí foi explicada em que é que consistia. Para além disso referiu-se o ano da sua criação, o contexto e o local.

Para finalizar, observou-se um vídeo alusivo ao tema, que era muito apelativo. Este teve como propósito motivar os alunos para as atividades futuras relacionadas com os DH.

3. DH: *um livro partilhado, um livro enriquecido*

Para esta atividade decorrer foi necessário fazer uma revisão com os alunos. Estes foram questionados sobre que DH existiam e iam colocando os dedos no ar para responder.

Em seguida, os alunos colaram no caderno diário uma súmula da DUDH (Figura 24).

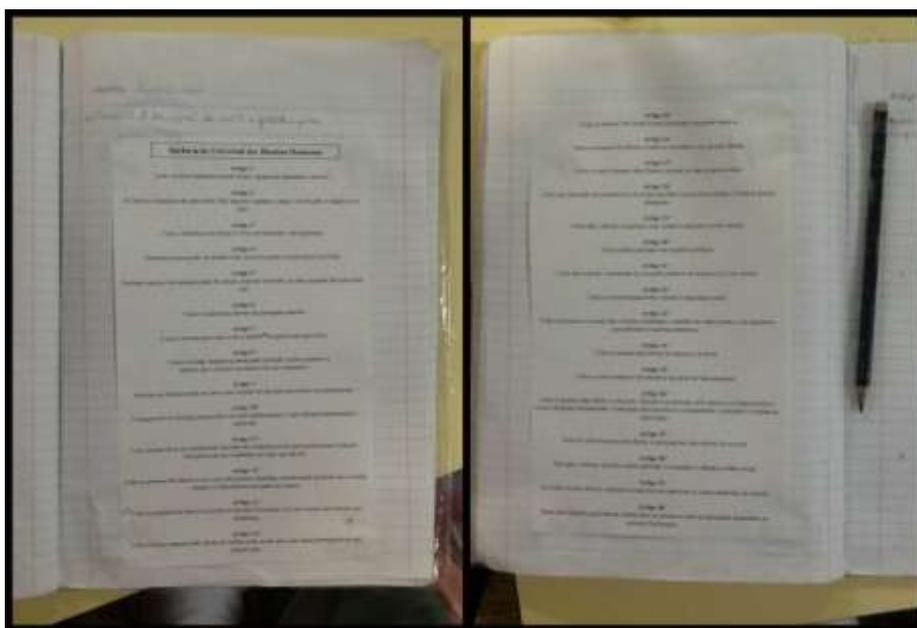


Figura 24- DUDH colada no caderno diário

Depois distribuiu-se, por cada aluno, uma folha onde constava o DH que este encontrou na atividade da *Caça aos DH*. Foi explicado que cada aluno teria que copiar o DH em letra manuscrita. Os alunos fizeram-no no caderno diário e numa folha de rascunho elaborada para o efeito (ver Figura 25).



Figura 25- Redação dos DH no caderno diário e na folha de rascunho

Quando os alunos terminaram de copiar o DH, sem erros ortográficos e com uma letra apresentável, foi-lhes entregue a folha do livro, i.e., onde escreveram com lápis de carvão a versão final do DH. Depois cada aluno explicou o que iria desenhar em relação ao respetivo DH. No final, a folha do livro foi assinada no canto inferior direito.



Figura 26- Alguns dos DH escritos e ilustrados pelos alunos



Figura 27- Livro dos DH

➤ **Narrativa Reflexiva**

Alguns alunos revelaram dificuldades na procura do DH, pelo que foi necessário dar algumas pistas para o fazerem. Fiquei muito surpreendida, pois a maior parte dos alunos conseguiu ler os DH sem ajuda, o que revelou o trabalho feito em casa ao nível da leitura durante a interrupção letiva.

A desmistificação dos DH também decorreu sem problemas e toda a turma expressou as suas ideias, mesmo não estando corretas, e manteve-se atenta às súmulas feitas em cada um dos DH.

Antes da atividade compreendi, através das questões que fui colocando, que nenhum aluno sabia o que era os DH nem sabia dar exemplos. Após a atividade, constatei que os alunos aprenderam sobre o tema, revelando de forma espontânea alguns dos DH. Fiquei muito satisfeita, dado que isto é revelador do sucesso da atividade.

A turma manteve-se atenta à explicação da DUDH e à observação do vídeo.

Na elaboração do livro, a maior parte dos alunos cometeu alguns erros ortográficos, tanto no caderno diário, tanto na folha de rascunho, todavia na folha do livro não o fizeram. Quando verifiquei que existiam erros ortográficos solicitei aos alunos que os emendassem.

Adotei a estratégia de dar uma folha de rascunho para os alunos poderem treinar a caligrafia e para não cometerem erros ortográficos. Depois, só após a minha aprovação é que os alunos passaram para a ilustração do DH. Porém previamente revelavam-me as ideias que tinham para o desenho. Neste diálogo, que ocorreu entre mim e cada um dos

alunos, consegui compreender quem dominava o significado do seu DH e quem ainda não o conseguia fazer. Quando percebi que persistiam dúvidas prontifiquei-me em ajudar e dei algumas pistas sobre o que significava o DH, de forma a potenciar o desenho adequado.

De acordo com Melo (2004) a DUDH refere-se à dignidade humana, i.e., cada ser humano deve ser tratado como tal, e ao facto de todas as pessoas no mundo terem os mesmos direitos. O mesmo autor afirma que toda e qualquer pessoa tem direitos diversos, e.g., o direito à vida física, o direito à vida moral e cultural, os direitos económicos e os direitos sociais e cívicos.

No que respeita à integração dos DH no currículo, esta deve ser feita de forma transversal e interdisciplinar, dado que qualquer professor educa com base em valores, e.g., educa para a colaboração, educa para a amizade, etc. Também se torna importante deixar claro o binómio direito-dever, dado que ao abordar-se o tema dos DH deve ser mencionado que existe uma reciprocidade entre ambos, uma vez que os direitos advêm dos deveres. (Afonso, 2004).

As atividades pretenderam sensibilizar os alunos para o facto de todos os cidadãos do mundo terem os mesmos direitos e os mesmos deveres para com o Outro, e também para mostrar aos alunos que existem inúmeros valores que devem ser respeitados.

4.ª Sessão (17/04/2015)

- *Luzes, câmara, ação! O 1.ºB e os DH.*

A atividade *Luzes, câmara, ação! O 1.ºB e os DH* ocorreu no dia 17 de abril, um dia não calendarizado para o estágio, contudo apenas se desenrolou entre as 9h00 e as 10h00.

Esta atividade exigiu uma preparação prévia dos alunos, pois exigiu a memorização de frases, os artigos presentes na DUDH. Na semana anterior, os alunos prepararam a sua mensagem como trabalho de casa e com a colaboração da família. Nos três dias anteriores à data fez-se uma revisão dos DH.

Para além dos alunos, a orientadora cooperante e as duas estagiárias, onde se incluiu a investigadora, também proferiram um DH individualmente. Foi necessária a colaboração de outras duas pessoas, uma delas, o responsável pela gravação do vídeo, e a

outra, o responsável pela edição do mesmo. A planificação da atividade supracitada encontra-se no apêndice H.

➤ **Descrição da atividade**

Antes da atividade começar, foi necessário preparar todo o material desde a câmara ao microfone (Figura 28). A atividade iniciou-se com a apresentação do responsável pela gravação do vídeo e pela indicação de alguns aspetos importantes a ter em conta. Todos os alunos tiveram que estar em silêncio durante a gravação e seguir todas as indicações dadas pela investigadora e pelo produtor.



Figura 28- Algum do material necessário para a atividade

O local escolhido foi a frente de sala, tendo como pano de fundo o quadro de ardósia.



Figura 29- Cenário escolhido

À vez, mediante a ordem dos DH, cada aluno foi chamado para se deslocar para o sítio indicado e teve que segurar uma placa branca, que teve como objetivo a colocação, na fase de edição do vídeo, do respetivo DH em letra manuscrita (Figura 30).



Figura 30- Gravação do vídeo

Ao sinal do produtor, cada aluno proferiu o DH que estudou e repetiram-se as vezes que se entenderam ser necessárias.

No último artigo da DUDH, todos os alunos se colocaram junto do quadro, em três filas, de forma a o proclamarem (Figura 31). Este foi dividido em duas partes, a primeira a cargo dos meninos e a segunda a cargo das meninas.



Figura 31- Gravação do último DH

O vídeo seguiu para edição, junto de outro interveniente, e em ocasião posterior foi mostrado à turma.

➤ **Narrativa Reflexiva**

A escolha da elaboração do vídeo surgiu de forma a poder fazer com que os alunos experienciassem uma atividade fora do comum e que a partir da mesma retirassem o maior proveito possível.

Segundo Silbiger (sd) a utilização de meios de comunicação de massa, como o vídeo, possuem um elevado potencial educativo. Para além disso, a videogravação não implica gastos financeiros elevados.

A gravação do vídeo ocorreu de forma calma e serena e todos os alunos cumpriram com a indicação de permanecer em silêncio durante toda a gravação. Este pormenor foi muito importante, dado que permitiu que não houvesse outro ruído para além da voz de cada aluno, no momento de proclamação do DH.

Surpreendentemente, a gravação decorreu de forma muito rápida e eficaz. Todos os alunos revelaram o seu à vontade perante a câmara e o microfone e dominaram o artigo que estudaram.

Alguns alunos tinham tendência a olhar para mim, dado que era eu a responsável pelas indicações de colocação da placa e do local para onde deveriam olhar, a câmara, pelo que me coloquei por trás desta e assim minimizou-se o olhar fixo sobre mim.

Fiquei surpreendida, uma vez que nunca pensei que alguns alunos proferissem com boa entoação, articulação e sem erros o seu DH, o que levou a que fosse necessária apenas uma gravação.

O último artigo foi o que despendeu mais tempo, dado que tive que conjugar as alturas dos alunos para que fosse possível vê-los a todos. Após a gravação de cerca de cinco a seis vezes foi possível concluir o vídeo.

Pimenta (1995, citado por Silbiger, sd) defende que na elaboração de um vídeo, no âmbito educativo, deve existir, por um lado o cuidado com o seu conteúdo e, por outro lado, a motivação no sentido dos alunos ficarem entusiasmados em observar o resultado final.

5.ª Sessão (20/04/2015)

- *Voluntário por uma manhã.*

A atividade *Voluntário por uma manhã* decorreu entre as 10h00 e as 12h00 do dia 20 de abril no Banco Alimentar (BA) contra a fome de Lisboa. Após a consciencialização sobre o tema do voluntariado, realizada na primeira sessão, achou-se por bem colocar em prática o que foi aprendido e os alunos foram convidados a serem voluntários por uma manhã.

Nesta atividade, a turma do 1.ºA foi convidada a participar e também aderiu à iniciativa, uma vez que também estiveram presentes na primeira sessão descrita.

Para a realização da visita foi necessária a aprovação dos EE, com o preenchimento de um recado (ver Anexo A) e de um guião de apresentação (ver Apêndice I). A planificação da atividade encontra-se no apêndice J.

➤ Descrição da atividade

Após a receção das orientadoras da visita, também elas voluntárias, e para iniciar a atividade, os alunos deslocaram-se para uma sala existentes num dos armazéns do BA onde ouviram três voluntárias falar sobre assuntos como a importância e o trabalho desta instituição juntos dos mais carenciados, o surgimento e a função do BA e a localização das restantes instituições idênticas que se encontram espalhadas por todo o país (Figura 32).



Figura 32- Sessão inicial no BA

Uma das voluntárias começou por questionar os alunos sobre o que é o voluntariado, seguindo um excerto do diálogo estabelecido sobre a temática.

Voluntária A: O que acham que é o voluntariado?

Duarte: É uma pessoa que voa [remete para o conto *Todos temos asas, mas apenas os voluntários sabem voar da atividade À descoberta do voluntariado*].

Voluntária A: Pode ser. E mais?

Maria: É ajudar as pessoas.

Voluntária A: Boa. E se não acreditarmos que somos capazes de voar dificilmente somos capazes de ajudar os outros. E mais?

Juliana: É alguém que ajuda os outros sem receber nada em troca.

Voluntária A: Exatamente. É isso tudo que vocês dizem. É acreditar que podemos ajudar os outros sem receber nada em troca. E é preciso acreditar em nós e nos outros para que todos juntos façamos um mundo melhor. E não receber nada é troca, não é dinheiro...

Juliana: Nós recebemos uma coisa: o carinho das pessoas que ajudamos.

A mesma continuou explicando que no BA todos os voluntários ajudam os mais necessitados sem receber nada em troca, chamando a atenção para o desperdício alimentar. A voluntária explicou que o BA recebe doação de alimentos de alguns produtores locais e empresas nacionais, contribuindo assim para alimentar quem procura a ajuda junto desta instituição e evitando a sua degradação.

Em seguida, as duas turmas foram divididas em quatro grupos, sendo que cada um ficou com uma voluntária e uma professora. Cada grupo conheceu, através de percursos diferentes, as instalações do BA (ver Figura 33).

Durante a visita guiada, cada grupo de alunos pesou-se numa balança especial, e percebeu que esta é utilizada para pesar os alimentos que são doados para as instituições. Além disso, os grupos entraram numa arca frigorífica onde se reservam alguns dos produtos perecíveis.



Figura 33- Visita às instalações do BA

Antecedidos de uma breve pausa para lanche, os grupos voltaram a reunir-se para participar numa ação de voluntariado: a etiquetagem de enlatados. Os alunos dispuseram-se junto de uma mesa de grandes dimensões e ficaram encarregues de retirar latas de conservas de caixotes de cartão, colocá-las na mesa e procederem à devida etiquetagem (Figura 34). Do outro lado oposto da mesa, existiam voluntários do BA que ensacavam os enlatados com as etiquetas, de modo a seguirem para as instituições.



Figura 34- Parte prática da visita: voluntariado

Após a parte prática da visita, as duas turmas regressaram à sala inicial para falarem sobre o trabalho que realizaram e de modo a que as voluntárias se pudessem despedir.

Já em sala de aula, os alunos referiram a importância da atividade e fizeram a sua apreciação. Para trabalho de casa, seguiu o preenchimento de um guião da visita (ver Apêndice I).

Eis algumas das respostas dadas pelos alunos (Figuras 35 e 36).

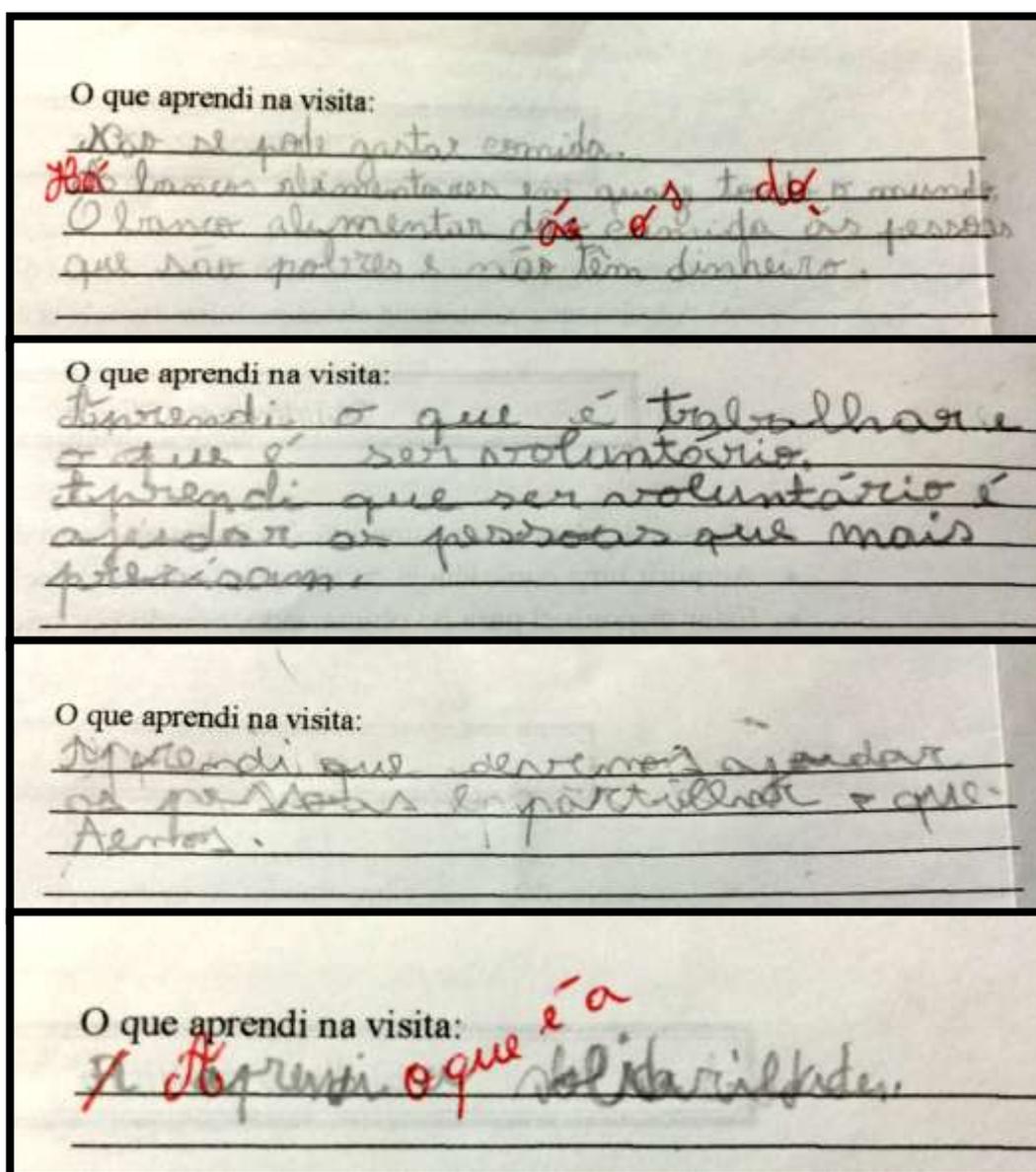


Figura 35- Algumas das respostas à questão “O que aprendi na visita”.



Figura 36- Um dos desenhos sobre a visita ao BA

➤ Narrativa Reflexiva

Na fase inicial, fiquei muito satisfeita quando uma das voluntárias questionou os alunos sobre o que era o voluntariado. Vários alunos quiseram responder e um deles, aluno com NEE da turma do 1.º A, disse que “É uma pessoa que voa”, remetendo para as asas do conto lido na primeira atividade da investigação. Isso mostra que as “sementinhas” do voluntariado foram cultivadas nos alunos e que houve uma aprendizagem sobre o que é ser voluntário e o que é o voluntariado.

A meu ver, a dinâmica da atividade foi excelente. O facto de dividirem as duas turmas em grupos fez com que o momento de conhecimento das instalações ocorresse mais rápido.

Tive pena do trabalho voluntário não ter ocorrido durante mais tempo, mas isso foi impossível pois chegámos um pouco atrasados devido ao trânsito. Ainda assim, penso que todos os alunos aprenderam o que é realmente o voluntariado e o que é ajudar os outros.

A componente prática da visita foi uma mais valia, dado que todos os alunos puderam contribuir com um gesto que ajudará muitas pessoas. Foi importante que todos percebessem que existem imensas pessoas necessitadas no nosso país que dependem do trabalho de voluntários e ajudar não custa.

Para além disso foi imprescindível que os alunos assimilassem que o voluntário não recebe qualquer compensação monetária pelo seu serviço, neste contexto prestado ao BA, e nada melhor do que fazer voluntariado com pessoas já voluntárias.

Segundo Shin e Kleiner (2003, citado por Ferreira, Proença & Proença, 2008) o voluntário é a pessoa que ajuda terceiros, de forma espontânea, sem receber qualquer pagamento pelo seu serviço.

Cnaan e Cascio (1998, citado por Ferreira et al., 2008) estabelecem as principais diferenças entre o trabalho voluntário e o trabalho profissional. Para estes autores o voluntariado: não envolve aspetos monetários; leva a que os voluntários despendam apenas algumas horas do seu tempo livre; possibilita a prestação de serviço em duas ou mais organizações; envolve o recrutamento informal, mais no sentido de inscrição voluntária e seleção garantida; permite que os voluntários possam prestar o seu serviço sem qualquer avaliação por parte da organização.

Fiquei deveras satisfeita por perceber que todos os alunos estavam motivados em fazer voluntariado, uma vez que não queriam parar de ajudar os voluntários do BA e quando questionados disseram que foi uma experiência diferente.

De acordo com Latham e Pinder (2005, citado por Ferreira et al., 2008) a motivação define-se como a interação estabelecida entre o sujeito, neste caso o voluntário, e o contexto, i.e., o BA.

Os alunos cooperaram entre si e com os voluntários do BA sem qualquer impedimento. O propósito de ambos era o mesmo e foi agradável ver o trabalho em equipa de diferentes gerações.

No final da visita, uma das voluntárias disse que sempre que algum aluno quisesse regressar acompanhado de um adulto seria muito bem vindo. Na realidade, no dia seguinte, uma das alunas disse que iria voltar ao BA com a avó para contribuir, uma vez mais, com a sua preciosa ajuda.

Handy e Srinivasan (2004, citado por Ferreira et al., 2008) defendem que a probabilidade de um voluntário continuar a prestar o seu serviço é tanto maior quanto a sua satisfação e o reconhecimento dos benefícios associados ao mesmo.

6.ª Sessão (22/04/2015)

- *Sou livre para dizer o que penso;*
- *O cravo da liberdade.*

As duas atividades ocorreram durante o dia 22 de abril. Este dia foi dedicado ao tema do 25 de abril de 1974, pelo que se achou por bem fazer uma breve contextualização, através do visionamento de um *PowerPoint*.

A primeira atividade decorreu ao longo de 60 minutos e apresentou como propósito o facto dos alunos perceberem a importância da liberdade de expressão e de respeitar a opinião do outro.

A segunda atividade envolveu a elaboração do símbolo da revolução de abril, o cravo vermelho, com etiquetas sobre a liberdade.

No apêndice K pode consultar-se a planificação da respetiva sessão.

➤ Descrição da atividade

Para introduzir o tema a explorar na sessão, fez-se uma breve contextualização sobre o 25 de abril de 1974, tendo como suporte um *PowerPoint* que foi mostrado aos alunos. Para além disso, foi possível observar-se imagens e vídeos com canções alusivas à data comemorativa.



Figura 37- Observação do PowerPoint e diálogo sobre o 25 de abril de 1974

Um dos pontos focado como um dos direitos ganho pelos portugueses após o 25 de abril foi a liberdade. A primeira atividade, designada de *Sou livre para dizer o que penso*, centrou-se na liberdade de expressão.

Alguns alunos, seleccionados aleatoriamente, retiraram de dentro de um saco opaco um cartão. Cada aluno escolhido leu-o em voz alta para a restante turma e deu a sua opinião face ao mesmo (Figura 38). Quando o aluno expressou a sua opinião, os restantes permaneceram em silêncio, mas quando discordavam ou queriam acrescentar algo tinham que colocar o dedo no ar. A investigadora atuou como moderadora, dando continuidade aos diversos diálogos e acrescentou algumas indicações consideradas pertinentes face ao rumo da conversa.



Figura 38- Aluno a retirar um cartão do saco e a lê-lo em voz alta

Seguidamente apresentam-se três excertos resultantes de três dos cartões lidos.

- **Cartão A-** O que é mais importante: os amigos ou a família?

Rui: A família.

Investigadora: Porquê?

Rui: Porque se não tivesse família morava sozinho e tinha medo de não ter os meus pais.

Gabriel: Se não fosse a nossa família nós não estávamos a viver agora.

Bárbara: Se não tivéssemos família nós não podíamos comer.

Inês: Os meus amigos são parte da minha família.

Investigadora: Muito bem. Gostei muito de ouvir isso!

Juliana: Sem família não podemos ter roupa.

Investigadora: Só roupa? Então quem te dá carinho quando tu estás triste?

Juliana: A minha família.

Alexandre: Se nós não tivermos família não podemos ter nada no mundo.

Investigadora: Como por exemplo?

Alexandre: Por exemplo brinquedos, uma casa, água. Se não tivermos água temos que beber água da chuva.

- **Cartão B-** Eu posso dizer tudo o que penso, mesmo que os outros não concordem.

Inês: Nós dizemos o que queremos, porque os outros não mandam em nós.

Investigadora: Isso não é bem assim, porque também existem leis e os Direitos Humanos que temos que cumprir. Os vossos pais são responsáveis por vocês.

Luísa: Nós temos a nossa opinião e os outros não mandam na nossa opinião (...), porque temos liberdade de pensamento.

- **Cartão C-** Às vezes é divertido mentir.

Rodrigo: Não é divertido mentir.

Investigadora: Porquê

Rodrigo: Porque é mau.

Sebastião: Quando nós mentimos podemos ser apanhados por alguma pessoa e depois ficamos de castigo.

Luísa: Imagina que a nossa escola está a arder e a outra escola não está. A outra escola telefona para os bombeiros e depois eles vão lá. Só que aquela escola não está a arder e a nossa está e depois os bombeiros não podem vir cá e nós podemos morrer.

Investigadora: Quando uma pessoa mente confiamos nela?

Luísa: Não.

Investigadora: Pois é, se uma pessoa mente perde-se a confiança nela.

Para a segunda atividade da sessão, designada *O cravo da liberdade*, foi necessário distribuir por cada mesa os materiais necessários para a elaboração de um cravo de papel e respetiva etiqueta.

Os alunos começaram por dobrar a folha de papel seda, sendo que foi necessário auxiliar os alunos na fase seguinte, de recorte das pontas com uma tesoura de bicos e de colocação de arame.

Depois, cada aluno escreveu na folha de rascunho “A liberdade é” e teve que completar com exemplos ou o seu significado. Após aprovação da investigadora, a frase foi passada para a etiqueta, que foi posteriormente recortada e identificada com o nome de cada aluno (Figura 39).

Posto isto, os alunos abriram as folhas do cravo, uma a uma, e colocaram papel crepe verde em torno do “pé” da flor. Para finalizar, a etiqueta foi presa ao cravo com lã de cor verde (ver Figura 40).

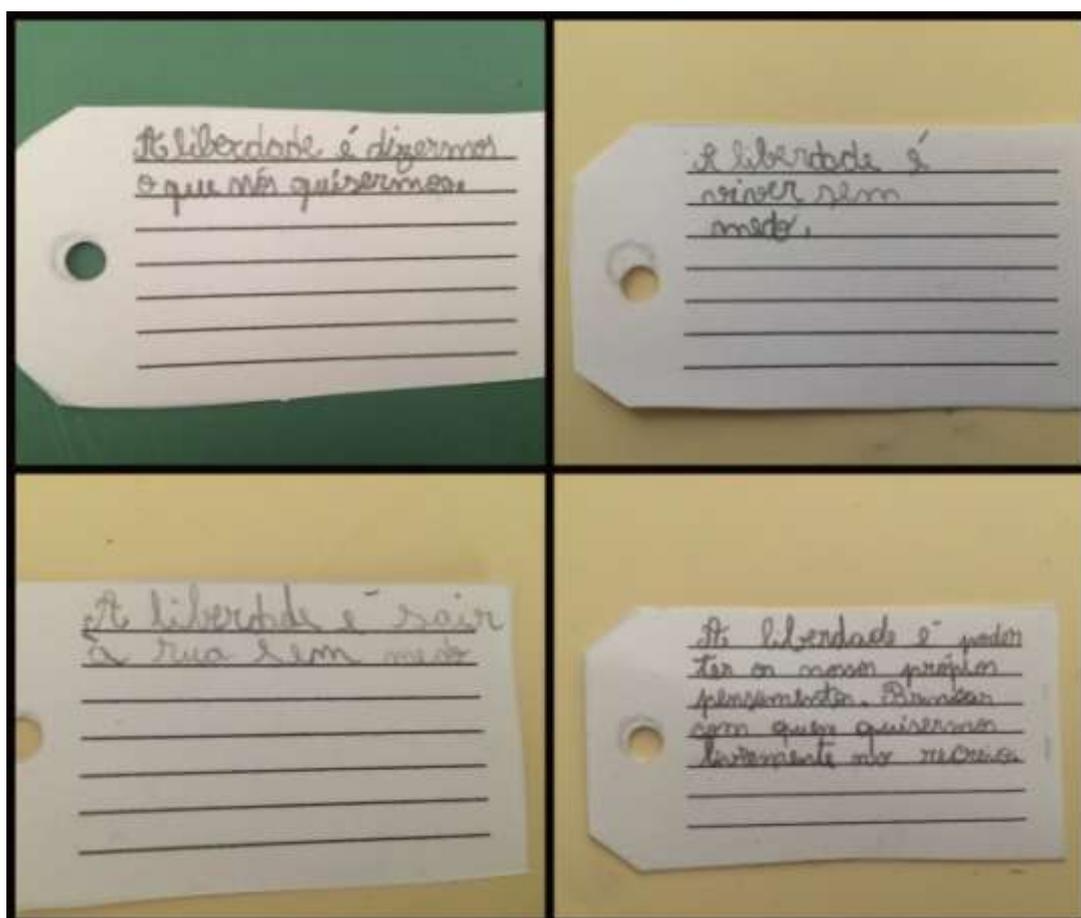


Figura 39- “A liberdade é”: algumas etiquetas



Figura 40- Cravos elaborados pelos alunos

➤ **Narrativa Reflexiva**

Embora não seja um conteúdo programático a lecionar no 1.º ano, achei muito interessante explorar o tema do 25 de abril de 1974. Na abordagem introdutória procurei fazer o levantamento sobre o que os alunos sabiam acerca do tema e percebi que poucos reconheciam esta data. A orientadora cooperante interveio também e vivenciámos um momento de partilha de saberes entre três gerações distintas. Foi um momento muito enriquecedor, tanto para a turma como para mim.

Na atividade da liberdade de expressão percebi que todos os alunos cumpriram o objetivo da atividade de respeitar a opinião do outro, i.e., conceder a liberdade de expressão aos colegas. O diálogo foi estabelecido de forma ordeira, tendo os alunos respeitado a regra de colocar o dedo no ar sempre que queriam falar.

No cartão A foi clara a importância dada à família. Todos os alunos que intervieram colocaram a família à frente dos amigos e as justificações foram plausíveis. No cartão B também foi evidente a aprendizagem realizada em torno do tema da liberdade de expressão, tendo toda a turma concordado que atualmente existe liberdade em dizer o que se pensa e sente. No cartão C todos atribuíram a conotação negativa à mentira. Fui mais além e questionei os alunos sobre quem já tinha mentido. Inicialmente, ninguém colocou o dedo no ar, mas à medida que ia colocando hipóteses como, e.g. “Nunca ninguém disse aos pais que não havia trabalhos de casa e, na verdade, até existiam”, os dedos iam surgindo.

No final, todos assumiram já ter mentido, pelo menos uma vez, e alguns alunos deram exemplos de situações em que isso ocorreu.

Na atividade de elaboração do cravo foi necessário ajudar os alunos em alguns dos passos, contudo percebi que todos fizessem um esforço ao tentar imitar a explicação dada. Sei que a execução do cravo não foi fácil, pelo que fiquei deveras satisfeita com o empenho da turma na atividade.

As frases obtidas sobre a liberdade foram diversas. Percebi, claramente, quais os alunos que assimilaram o valor da liberdade e quais não o fizeram. Ainda assim, sei que as atividades implementadas contribuíram para aumentar o conhecimento dos alunos face aos temas do 25 de abril e da liberdade.

7.ª Sessão (27/05/2015)

- *O pouco de mim, o muito de todos*- entrega dos bens.

Esta atividade decorreu desde o dia 9 de abril até ao dia 22 de maio e contou com a participação dos EE. Os alunos e os EE foram convidados a colaborar numa recolha de bens diversos, desde vestuário a brinquedos, com destino ao Banco de Bens Doados-Loja Social do concelho de Odivelas. A entrega foi feita pela turma no dia 27 de maio.

No apêndice L encontra-se um folheto entregue aos EE pela orientadora cooperante na reunião de final de 2.º Período, que teve como objetivo informar os pais da atividade.

No apêndice M afigura-se a respetiva planificação.

➤ **Descrição da atividade**

Como o volume de bens recolhidos era enorme (ver Figura 41), optou-se por dar a cada aluno um saco leve, sendo que os mais pesados foram levados pelos adultos que acompanharam a turma.



Figura 41- Bens recolhidos

Aos pares, os alunos colocaram-se em fila e deslocaram-se à Loja Social a pé, uma vez que esta se localiza em frente à escola. Cada criança deu o saco que levava a um dos funcionários que se encontravam na loja.



Figura 42- Entrega dos bens no Banco de Bens Doados

Em seguida, ocorreu um momento de reflexão sobre a importância de ajudar quem mais precisa. Os alunos foram ainda alertados para futuramente regressarem à Loja Social sempre que tiverem bens para doar.

➤ **Narrativa Reflexiva**

Fiquei deveras satisfeita com a quantidade de bens recolhidos, tendo superado as minhas expectativas. Mais de metade dos alunos do 1.º B, incluindo três alunas do 1.º A que quiseram participar na atividade, contribuíram com bens diversos. Foi possível juntar cerca de 40 sacos, de entre os quais existia vestuário e calçado para criança, adulto ou idoso, brinquedos, material escolar, livros, fraldas descartáveis e material de puericultura.

Nunca pensei que os EE aderissem com tanta vontade e foi importante perceber que valores como a partilha, a solidariedade e a cooperação estão presentes tanto nos EE como nos seus educandos. Após a entrega foi importante perceber o que os alunos acharam sobre a atividade e salientar o facto de ser importante ajudar quem mais precisa, pois com o "pouco de mim", i.e., de quem doou algo, conseguiu-se o "muito" de todos.

Tendo em conta os resultados obtidos, futuramente irei continuar, com toda a certeza, a realizar atividades que envolvam a recolha de bens para entregar a diversas instituições. É importante educar os alunos para os valores e com uma simples atividade isso é feito.

Segundo Segalen (1999, citado por Machado, 2011) é na família que se transmitem os valores, os deveres e os direitos de cada membro da sociedade, pelo que é importante que exista uma atitude positiva dos EE face à escola.

O envolvimento dos EE nas atividades escolares conduz ao enriquecimento do aluno a todos os níveis, desde o aumento das suas expectativas face ao ensino, ao desenvolvimento de novas competências educacionais (Machado, 2011). Para além disso, os alunos estarão mais comprometidos e envolvidos nas atividades propostas.

Divulgação (28/05/2015)

- Divulgação do livro dos DH aos grupos do JI.

A turma do 1.ºB deslocou-se às salas dos dois grupos do JI para divulgar o livro construído sobre os DH. Cada aluno disse o DH que memorizou para a atividade do vídeo e, no final, o livro foi mostrado às crianças. A planificação pode ser consultada no Apêndice N.



Figura 43- Divulgação do livro dos DH aos grupos do JI

5.3. Apresentação e análise dos resultados

Nesta secção avalia-se o plano de ação através da análise e da discussão de resultados. Em primeiro lugar, confrontam-se as respostas obtidas no inquérito por questionário realizado à turma, i.e., o Pré e o Pós-teste, depois segue-se a apresentação e análise quer conteúdo da entrevista realizada à orientadora cooperante, quer das narrativas reflexivas e, por fim, comparam-se estas duas últimas.

5.3.1. Pré-teste e Pós-teste.

Apresentam-se e analisam-se as questões colocadas no inquérito por questionário aplicados à turma (Pré e Pós-teste).



Figura 44- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 1

Na primeira questão, através da análise comparativa dos gráficos Pré e Pós-teste (Figura 44), constata-se que houve uma mudança em relação ao reconhecimento da DUDH (de 3 passa-se para 26 alunos).

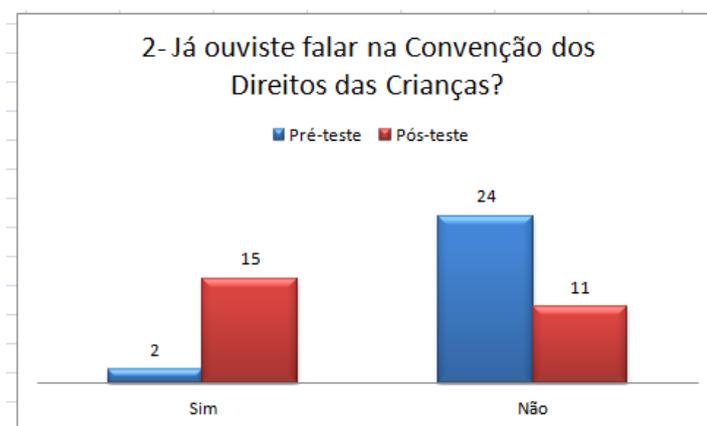


Figura 45- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 2

Em relação à segunda questão, passa-se de um desconhecimento quase total para mais de metade da turma a reconhecer a Convenção dos Direitos das Crianças (de 2 para 15 alunos). Este documento teve uma menor incidência em comparação com a DUDH.

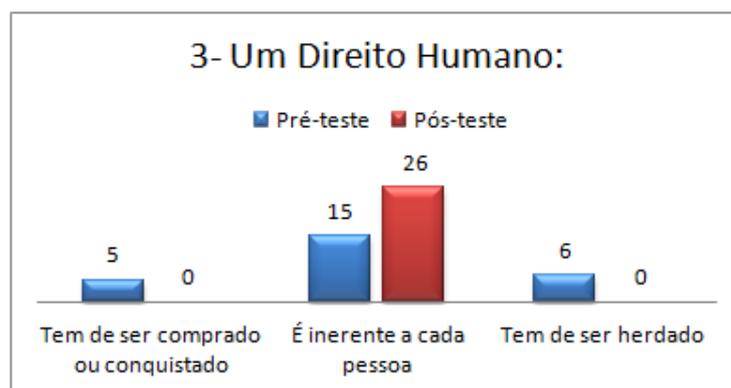


Figura 46- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 3

Na terceira questão, através da análise do gráfico, percebe-se que existe um aumento no número de alunos a assinalar a opção correta (passa-se de 15 para 26). Os alunos reconhecem que os DH pertencem a cada pessoa e descartam as restantes opções.

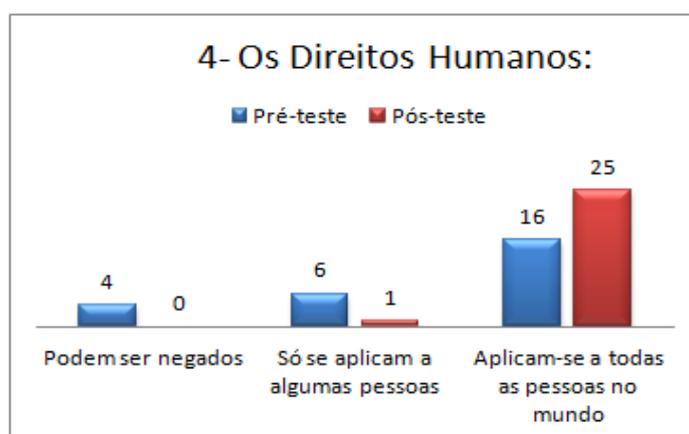


Figura 47- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 4

Na questão 4, comparando os dados obtidos no Pré e no Pós-teste, percebe-se que a grande maioria dos alunos, mesmo com desconhecimento dos DH, assinalou a resposta correta (16 alunos). Depois da aplicação das atividades, apenas um aluno não assinalou a resposta correta.



Figura 48- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 5

Na quinta questão, no Pré-teste a maioria dos alunos refere já ouvir falar em liberdade, e no Pós-teste toda a turma reconhece a liberdade (passa-se de 17 para 26 alunos).



Figura 49- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 5.1.

Dos 17 alunos que responderam à questão 5 no Pré-teste, dez assinalaram a opção correta na questão 5.1. No Pós-teste, como todos os alunos responderam à pergunta 5, 22 assinalaram a opção correta e apenas quatro seleccionaram outra opção.

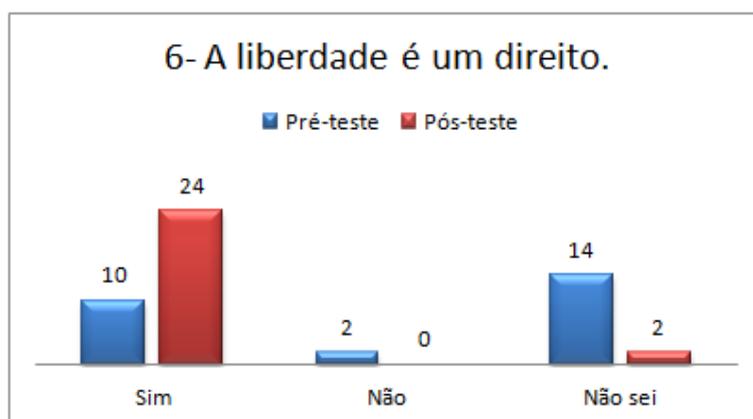


Figura 50- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 6

Na questão 6, no Pré-teste a maioria da turma revelou não saber se a liberdade é ou não é um direito (14 alunos). No Pós-teste toda a turma, exceto dois alunos, referiu que a liberdade é um direito. Esta questão era complexa, no Pré-teste, pois eram colocadas duas questões implicitamente, o que é a liberdade e o que é um direito.

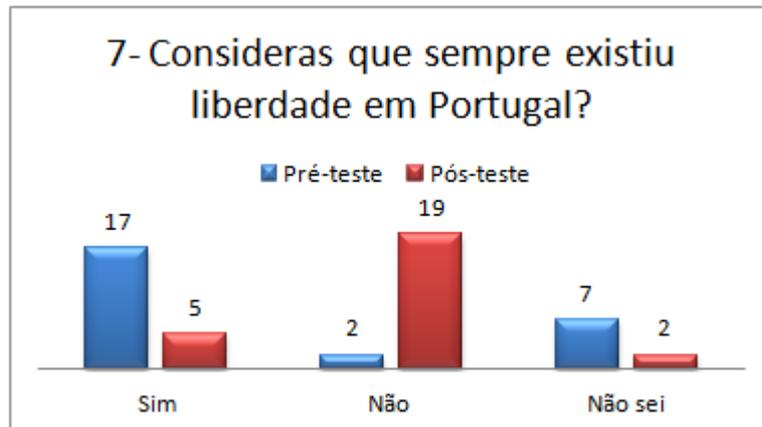


Figura 51- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 7

Na questão 7 existe uma grande discrepância de resultados no que respeita à resposta correta (passa-se de 2 para 19). Cinco alunos assinalaram a opção errada e dois alunos não souberam a resposta. Percebe-se que a maioria dos alunos acertou na resposta por reconhecer a falta de liberdade que existia em Portugal antes do 25 de abril.



Figura 52- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 8

Na questão 8 os resultados encontram-se divididos. Passa-se de dois para 12 alunos a reconhecerem a falta de liberdade existente no mundo e o número de alunos a não saber a resposta diminuiu para metade (de 12 para 6). O número de alunos a responder afirmativamente também diminuiu (de 12 para 8). Menos de metade da turma acertou na resposta, o que revela que este conteúdo deve ser explorado nos anos vindouros.



Figura 53- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 9

Na resposta à questão 9, percebe-se que no Pré-teste a maioria da turma nunca ouviu falar em voluntariado (17 alunos) e, posteriormente, no Pós-teste, todos os alunos reconhecem o voluntariado (passa-se de 9 para 26).



Figura 54- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 9.1.

No Pré-teste, dos nove alunos que responderam afirmativamente à questão 9, as respostas foram distribuídas similarmente. Já no Pós-teste todos os alunos assinalaram a opção correta (passa-se de 2 para 26).

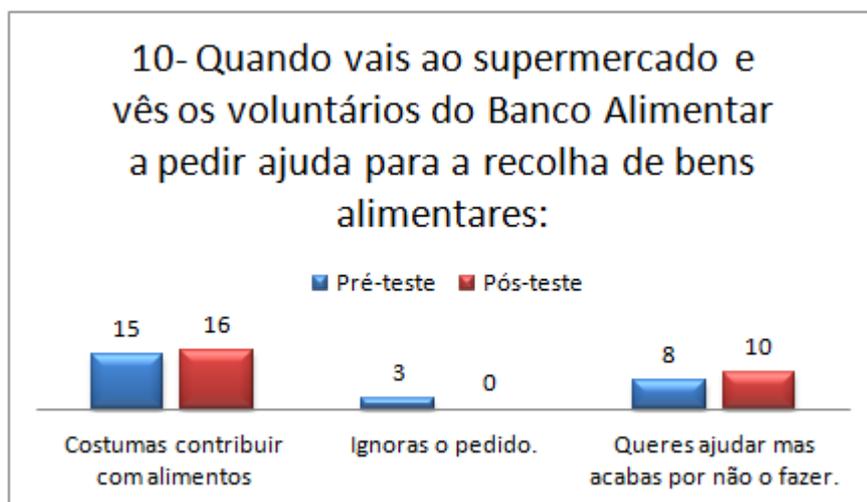


Figura 55- Comparação de resultados obtidos no Pré e Pós-teste em relação à Pergunta 10

Na última questão, as respostas mantêm-se semelhantes, contudo o número de alunos que inicialmente ignorava o pedido dos voluntários do BA modificou-se (de 3 para 0) O número de alunos que doa alimentos aumentou (de 15 para 16), assim como os que querem ajudar mas acabam por não o fazer por motivos desconhecidos (de 8 para 10).

5.3.2. Análise da entrevista à Orientadora Cooperante.

No quadro 3 apresenta-se e analisa-se a entrevista à orientadora cooperante, destacando os aspetos considerados mais importantes para análise. É importante mencionar que no apêndice O se encontra o protocolo e o guião da entrevista e no apêndice P a transcrição da mesma.

Quadro 3- Análise da entrevista à Orientadora Cooperante

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|---|---------------------------------|---|
| <p>Educação para a Cidadania</p> | <p><u>Pertinência</u></p> | <p>“A Cidadania é uma área transversal (...) devemos reforçar e apostar nos valores e na formação do carácter, iniciando o mais cedo possível com as crianças.”</p> <p>“(…)absolutamente obrigatória. Trabalhamos com os “Homens de amanhã” e a nossa função de professor não passa exclusivamente pelo ensino de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, mas também pela Cidadania, por reforçar os valores de respeito e integridade.”</p> <p>“(…) a Cidadania é um tema sempre fulcral.”</p> <p>“A partir da educação pré-escolar. A nossa sociedade atravessa uma crise de valores, há que começar a trabalhar essa vertente o mais cedo possível.”</p> |
| | <p><u>Trabalho autónomo</u></p> | <p>“(…) sempre trabalhei essa área desde o início da minha carreira profissional.”</p> <p>“São realizados debates, exploração de histórias sobre o tema, com as crianças e com os pais através de leituras partilhadas e da presença dos mesmos na escola.”</p> <p>“(…) envolver a escola num projeto abrangente sobre as boas práticas no âmbito da cidadania, e no respeito pelos outros(…)”</p> |

| | | |
|--|--|--|
| Direitos Humanos e Voluntariado | <u>Pertinência</u> | “(…) tema muito atual e que merece um claro debate. Hoje, verifica-se uma grande inversão de valores, grande egoísmo e muito individualismo. Essa situação tem de ser combatida e os professores e educadores podem contribuir para a diferença.” |
| | <u>Importância</u> | “Considero um tema importante, para todos. Para as crianças que estão em formação, para alguns pais que necessitam de “acordar” do egoísmo vigente e para o professor, levando-o à reflexão acerca da sua real importância enquanto formador.” |
| Implementação das atividades | <u>Importância das atividades</u> | “As atividades foram muito importantes e levaram as crianças e também os encarregados de educação à reflexão, dado que foi tema debatido e muito apreciado nas várias reuniões realizadas ao longo do ano letivo.” “(…) são atuais porque alertam os pais, principalmente os mais egoístas, e desperta as crianças para conhecerem a realidade social que atravessamos no nosso país (…)” |
| | <u>Adequação das atividades à faixa etária</u> | “(…) considero que são temáticas perfeitamente adequadas (…)” |
| | <u>Motivação</u> | “As crianças participaram com empenho e os pais também (…)” “Como são muito pequenos, as tarefas que lhes foram propostas traziam novidades e isso, <i>per si</i> , são fatores muito importantes para estarem motivados.” |
| | <u>Contributos</u> | “A visita ao “Banco Alimentar” veio despertar algumas consciências há muito adormecidas e permitiu que alguns dos pais que se encontravam inativos pudessem retomar a sua participação social.” “(…) darei sequência à exploração do tema. A forma como o farei, ainda não está estruturada (…)” |

5.3.3. Análise das Narrativas Reflexivas.

No quadro 4 apresenta-se a análise das Narrativas Reflexivas.

Quadro 4- Análise das Narrativas Reflexivas

| Categories | Subcategorias | Indicadores |
|--|-----------------------------------|---|
| Educação para a Cidadania | <u>Pertinência</u> | “(…) favorece o desenvolvimento integral de cada aluno e é, ao mesmo tempo, transversal ao currículo do 1.º CEB” (Narrativa Reflexiva 1). “(…) deve ser feita o mais cedo possível, ao nível da educação Pré-escolar de modo a fomentar a troca de valores e também a desenvolver a relação com os demais” (Narrativa Reflexiva 1). |
| | <u>Trabalho Autónomo</u> | “Existem inúmeros temas, contudo focalizei o voluntariado por conter uma componente prática, que será valorizada com as minhas turmas futuras” (Narrativa Reflexiva 1). |
| Direitos Humanos e Voluntariado | <u>Pertinência</u> | “No que respeita à integração dos DH no currículo, esta deve ser feita de forma transversal e interdisciplinar, dado que qualquer professor educa com base em valores (...)” (Narrativa Reflexiva 3). |
| | <u>Importância</u> | “(…) tema do voluntariado foi importante, dado que permitiu que os alunos adquirissem uma consciência cívica sobre o que é ajudar o Outro e quais as implicações que isso acarreta” (Narrativa Reflexiva 1). “(…) sensibilizar os alunos para o facto de todos os cidadãos do mundo terem os mesmos direitos e os mesmos deveres para com o Outro, e também para mostrar aos alunos que existem inúmeros valores que devem ser respeitados” (Narrativa Reflexiva 3). |
| Implementação das atividades | <u>Importância das atividades</u> | “(…) A componente prática da visita foi uma mais valia (...) todos os alunos puderam contribuir com um gesto que ajudará muitas pessoas” (Narrativa Reflexiva 5). “(…) foi imprescindível que os alunos |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>assimilassem que o voluntário não recebe qualquer compensação monetária pelo seu serviço, neste contexto prestado ao BA, e nada melhor do que fazer voluntariado com pessoas já voluntárias” (Narrativa Reflexiva 5).</p> <p>“(…) sei que as atividades implementadas contribuíram para aumentar o conhecimento dos alunos face aos temas do 25 de abril e da liberdade” (Narrativa Reflexiva 6).</p> <p>“(…) foi importante perceber que valores como a partilha, a solidariedade e a cooperação estão presentes tanto nos EE como nos seus educandos” (Narrativa Reflexiva 7).</p> |
| | <u>Adequação das atividades à faixa etária</u> | “(…) fiquei extremamente satisfeita, pois adequava-se tanto à faixa etária dos alunos (...)” (Narrativa Reflexiva 1). |
| | <u>Motivação</u> | <p>“(…) percebi que todos os alunos estavam interessados e motivados em participar, talvez por existirem objetos pouco usuais na escola e diferentes aos que estão habituados a utilizar” (Narrativa Reflexiva 2).</p> <p>“(…) todos os alunos estavam motivados em fazer voluntariado, uma vez que não queriam parar de ajudar os voluntários do BA” (Narrativa Reflexiva 5).</p> |
| | <u>Contributos</u> | <p>“Senti que os alunos aprenderam (...)” (Narrativa Reflexiva 1)</p> <p>“Penso que os alunos não tinham bem a noção do que é ser portador de uma deficiência, seja ela motora, auditiva ou visual, e com estas atividades ficaram sensibilizados para isso” (Narrativa Reflexiva 2).</p> <p>“(…) nenhum aluno sabia o que era os DH</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>nem sabia dar exemplos. Após a atividade, percebi que os alunos aprenderam sobre o tema, revelando de forma espontânea alguns dos DH” (Narrativa Reflexiva 3).</p> <p>“Os alunos cooperaram entre si e com os voluntários do BA” (Narrativa Reflexiva 5).</p> <p>“(…) as “sementinhas” do voluntariado foram cultivadas nos alunos e que houve uma aprendizagem sobre o que é ser voluntário e o que é o voluntariado” (Narrativa Reflexiva 5).</p> <p>“(…) todos os alunos cumpriram o objetivo da atividade de respeitar a opinião do outro, i.e., conceder a liberdade de expressão aos colegas” (Narrativa Reflexiva 6).</p> <p>“(…) futuramente irei continuar, com toda a certeza, a realizar atividades que envolvam recolha de bens” (Narrativa Reflexiva 7).</p> |
|--|--|--|

5.3.4. Discussão dos resultados.

Os resultados obtidos através da aplicação do Pré-teste e do Pós-teste aos alunos, da entrevista à orientadora cooperante e das observações registadas nas narrativas reflexivas, permitiram dar respostas aos objetivos e às questões de investigação.

Em seguida, apresentam-se os cinco objetivos específicos da investigação com os respetivos dados, que permitem comprovar se este foram ou não atingidos e de que modo.

1.º Objetivo- reconhecer a importância dos Direitos Humanos

2.º Objetivo- sensibilizar para a necessidade da sua aplicação na vida do ser humano;

Através da comparação entre os dados obtidos no Pré-teste e no Pós-teste foi possível verificar uma mudança em relação ao reconhecimento dos DH, dado que inicialmente os alunos desconheciam a sua existência e, após a implementação das atividades, os alunos revelaram domínio sobre o tema e algumas das suas características (ver Figuras 44, 46 e 47) .

O facto de no Pós-teste todos os alunos reconhecerem os DH leva a que se conclua que ocorreu a aprendizagem significativa sobre o que são os DH e que estes possuem algumas características, i.e., serem inerentes a cada pessoa e aplicarem-se a todos os cidadãos.

A investigadora referiu isso mesmo ao dizer que “ (...) nenhum aluno sabia o que eram os DH nem sabia dar exemplos. Após a atividade, percebi que os alunos aprenderam sobre o tema, revelando de forma espontânea alguns dos DH” (Narrativa Reflexiva 3).

Pode-se constatar através da análise de conteúdo à entrevista da orientadora cooperante e das narrativas reflexivas, que é consensual o facto do tema dos DH e do Voluntariado ser pertinente e importante, uma vez que foi possível “ (...) sensibilizar os alunos para o facto de todos os cidadãos do mundo terem os mesmos direitos e os mesmos deveres para com o Outro, e também para mostrar aos alunos que existem inúmeros valores que devem ser respeitados” (Narrativa Reflexiva 3), tal como é corroborado pela Amnistia Internacional (sd) e pela Direção Geral de Educação (2012).

Em relação à importância do tema, a orientadora cooperante não se cinge aos alunos, indo mais além e destacando a importância de sensibilizar tanto os pais, como os próprios professores para a urgência em trabalhar colaborativa mente, em detrimento da

formação do aluno, tal como é possível perceber quando diz “Considero um tema importante, para todos. Para as crianças que estão em formação, para alguns pais que necessitam de “acordar” do egoísmo vigente e para o professor, levando-o à reflexão acerca da sua real importância enquanto formador.”

Com base nos dados recolhidos conclui-se que os dois objetivos apresentados foram atingidos.

3.º Objetivo- compreender as práticas de solidariedade e a sua relação com o voluntariado;

4.º Objetivo - sensibilizar para o voluntariado através de duas ações: a visita ao Banco Alimentar e a recolha de bens;

Também foi possível perceber através dos dados recolhidos e da comparação entre o Pré-teste e o Pós-teste que os alunos não sabiam o que era o voluntariado nem sabiam o que era um voluntário (ver Figuras 53 e 54). Após a implementação das atividades e da forte componente prática associada, os alunos reconheceram o voluntariado, o voluntário e a sua importância na sociedade.

A investigadora corroborou esse facto, dizendo que “(...) as “sementinhas” do voluntariado foram cultivadas nos alunos e que houve uma aprendizagem sobre o que é ser voluntário e o que é o voluntariado” (Narrativa Reflexiva 5).

No que respeita às atividades implementadas, a reflexão e a componente prática foram dois aspetos destacados. O facto de os alunos aprenderem sobre o voluntariado e terem tido a oportunidade de colocá-lo em prática foi essencial, uma vez que experienciaram valores como a partilha, a cooperação e a solidariedade, que não lhes foram impostos. Pelo contrário, houve uma consciencialização para valores que os alunos podem ou valorizar enquanto cidadãos autónomos (Marques, sd; Silva, 2010; Valente sd).

A investigadora ressalva que “foi importante perceber que valores como a partilha, a solidariedade e a cooperação estão presentes tanto nos EE como nos seus educandos” (Narrativa Reflexiva 6).

Segundo os dados recolhidos, as atividades estavam adequadas à faixa etária dos alunos e a motivação revelada foi notória. Tanto a orientadora cooperante, tanto a investigadora destacam o factor da novidade como principal instrumento motivacional. A primeira acrescenta a motivação dos próprios pais, que se envolveram nalgumas das

atividades realizadas, dizendo “As crianças participaram com empenho e os pais também (...)”.

Os contributos das atividades implementadas foram diversos, tendo a investigadora ressaltado que “Senti que os alunos aprenderam (...)” (Narrativa Reflexiva 1). A orientadora cooperante destacou que “A visita ao “Banco Alimentar” veio despertar algumas consciências há muito adormecidas e permitiu que alguns dos pais que se encontravam inativos pudessem retomar a sua participação social.” Os alunos sensibilizaram-se para as temáticas em estudo e adotaram uma postura crítica face às mesmas.

Na Figura 55 é evidente que, após a implementação das atividades, os alunos se encontram sensibilizados para o voluntariado, uma vez que já não existem alunos a ignorar o pedido de ajuda dos voluntários do BA junto aos supermercados. O número de alunos que desejam ajudar e que contribuem com doações aumentou.

Tendo em conta os resultados, conclui-se que os dois objetivos apresentados foram alcançados.

5.º Objetivo- promover o desenvolvimento pessoal e social, vivenciando e experienciando os valores éticos necessários para o pleno exercício da cidadania.

Compreende-se que a importância dada, tanto pela orientadora cooperante como pela investigadora, à área da EC é considerável, tendo a primeira referido que “A Cidadania é uma área transversal (...)” e “(...)absolutamente obrigatória. Trabalhamos com os “Homens de amanhã” e a nossa função de professor não passa exclusivamente pelo ensino de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, mas também pela Cidadania, por reforçar os valores de respeito e integridade.”

Com as atividades desenvolvidas foi possível promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através da aprendizagem de atitudes e competências que foram valorizadas ao longo de toda a investigação (Conselho Nacional de Educação, citado por Pratas, 2012).

A orientadora cooperante corrobora isso mesmo, ao dizer que "As atividades foram muito importantes e levaram as crianças e também os encarregados de educação à reflexão, dado que foi um tema debatido e muito apreciado nas várias reuniões ao longo do ano

letivo". Para além de existir a reflexão em contexto de sala de aula também existiu junto das famílias, o que possibilitou a troca de impressões e o exercício da cidadania.

O objetivo apresentado, também foi alcançado.

Relembrando agora as questões definidas no início da investigação:

- Será que os alunos têm consciência que existem Direitos Humanos Universais?
- Terão os alunos a noção do que é o voluntariado e do que é ser voluntário?

Tendo em conta os resultados obtidos, é possível responder às questões de investigação. Antes da implementação das atividades os alunos desconheciam os DH e o voluntariado, mas após a realização das atividades esse facto alterou-se. Todos os alunos reconheceram tanto os DH como o voluntariado e tomaram a consciência de que, enquanto cidadãos, têm direitos e deveres, que serão um *continuum* ao longo das suas vidas.

Em síntese, percebe-se que tanto a orientadora cooperante como a investigadora partilham a opinião de que é de extrema importância envolver os alunos em atividades relacionadas com a área da Educação para a Cidadania, neste caso particular dos DH e do Voluntariado. A envolvência dos EE é de igual modo crucial, uma vez que estes partilham com os educandos valores diversos, que são imprescindíveis na vivência em sociedade. Os alunos devem refletir sobre as práticas quotidianas e cabe à escola e a toda a comunidade escolar promover o desenvolvimento integral do aluno.

Entende-se, portanto, que todos os objetivos traçados para a investigação foram atingidos, assim como foi possível dar resposta às questões definidas.

6. Reflexões Finais

Começa-se esta secção por referir as implicações do plano de ação para a prática profissional futura, assim como se apresentam as potencialidade e limites do estágio em termos do desenvolvimento profissional da mestranda.

Os resultados obtidos com o plano de ação permitiram comprovar a eficácia das atividades, uma vez que os alunos revelaram ter aprendido com alguns dos temas tratados na área de Educação para a Cidadania. Foi um desafio ter abordado temas como os Direitos Humanos e o Voluntariado, pois estes são recomendados para anos de escolaridade mais

elevados, contudo as atividades foram devidamente adaptadas, o que permitiu que os alunos aprendessem e adotassem uma posição crítica face aos temas tratados.

Com isto, futuramente ir-se-á certamente apostar em aplicar as atividades com o mesmo ano de escolaridade, tendo em conta os resultados obtidos. Porém, certo é que não existem turmas iguais e será, uma vez mais, um desafio descobrir se as atividades repercutirão resultados junto dos alunos.

Quando se fala na Educação para a Cidadania fala-se na formação ética e na formação cívica sustentadas em valores, que motivam à participação responsável de cada cidadão na vivência em sociedade (Reis, 2000). Esse será o objetivo de qualquer professor, promover e assegurar a procura do bem e a atuação cívica.

O plano de ação foi importante na medida em que permitiu perceber até que ponto os alunos tomaram consciência da importância de ajudar o Outro, de respeitar os direitos e os deveres, e de colocar em prática o voluntariado.

No que respeita às potencialidades do estágio, este contribuiu para construir uma identidade profissional que foi sendo, e continuará certamente, a ser desenvolvida, de modo a tornar a mestrandia como um membro ativo da instituição escolar à qual pertencerá (Ponte, 2004).

De igual modo, o estágio possibilitou o conhecimento de uma realidade educativa em que cada aluno representa um ser humano em constante aprendizagem, que tem um contexto familiar distinto de todas as outras crianças. Por outras palavras, foi possível pertencer e integrar uma comunidade educativa, onde existiu o contacto direto da investigadora com os membros dessa mesma comunidade.

Refletindo sobre o estágio, foi importante compreender, através da realidade vivida o que significa ser um professor. Durante a permanência em contexto, a troca de saberes e de experiências, assim como os diversos momentos reflexivos, ocorridos com a orientadora cooperante sobre os mais diversos assuntos, contribuíram para o enriquecimento do conhecimento profissional da investigadora.

Segundo Mesquita (2011, citada por Mesquita, Formosinho e Machado, 2012) é durante a formação inicial que “o futuro professor deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo” com o objetivo de se tornar num “profissional competente” (p. 69).

Em termos de limitações, salienta-se o reduzido número de horas destinado à prática educativa, o que levou a que o tempo disponível para a implementação das atividades estivesse definido e não houvesse grande margem de manobra. Desta forma, sempre que se verificaram atrasos ou imprevistos, a duração das atividades foi reduzida.

Em suma, foi possível sensibilizar os alunos tanto para a existência de DH como para o voluntariado, a solidariedade, e todos os valores associados. Sendo as crianças os adultos do futuro, é importante consciencializá-las para a importância de viver em sociedade e reger-se perante um quadro de valores próprios. Valores esses que podem ser aprendidos através do trabalho em torno da cidadania, formando cidadãos conscientes dos seus direitos e dos seus deveres para com todos os restantes membros da sociedade.

Este relatório final foi deveras enriquecedor a todos os níveis, pelo que é importante salientar o facto de ter contribuído para enriquecer a investigação sobre a própria prática, levando a que se adote, a partir de agora, uma visão de professor-investigador.

Tal como Oliver Holmes (sd) refere “O mais importante na vida não é a situação em que nos encontramos, mas a direção para a qual nos movemos”. É agora um desafio ingressar no ramo profissional de forma autónoma e, certamente, o espírito de cooperação e integração serão colocados à prova, mais do que nunca. Ao longo dos quatro anos decorridos entre a licenciatura e o mestrado aprendeu-se que nada é impossível e que um bom profissional só assim o será se estiver a par dos avanços científicos e tecnológicos. O caminho faz-se caminhando, e este ainda agora começou.

7. Referências Bibliográficas

- Abrunhosa, S. M. (2008). *Concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania. As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania.* (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Lisboa. Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/946/1/17708_ulsd_dep.17454_Tese_MestradoSuseteMariaLucasCoelhoAbrunhosa.pdf
- Afonso, R. (2004). Os direitos humanos na educação para a cidadania. In *Seminário “O direito à educação e a educação dos direitos”*. Educação e Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação, 2004, 119-129.
- Afonso, M. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... boas práticas.* Lisboa: ME/DGIDC. Retirado de: <http://www.rcc.gov.pt/sitecollectiondocuments/educidadania-dgidc07.pdf>
- Ahlert, A. (sd). Inter-relações entre ética e cidadania no processo educativo. In Peças, A., & Balça, A., & Borralho, A., & Bonito, J., & Nico, J.B., Verdasca, J.L., ... & Trindade, V.M. (2007). *Educação. temas e problemas. Educação, ética e sustentabilidade.* Évora: Edições Colibri, 91-107.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, C. (2014). *Ação formativa “Avanços e desafios na defesa dos direitos da criança”- O princípio do interesse superior da criança.* Retirado de: www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=4924&m=DOC
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.* Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2>

/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investig%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf

Amnistia Internacional- Secção Portuguesa (1996). *Primeiros passos*. Retirado de: http://www.amnistia-internacional.pt/files/documentacao/Primeiros_Passos.pdf

Amnistia Internacional- Secção Portuguesa (2002). *Direitos humanos aqui e agora*. Retirado de: http://www.amnistia-internacional.pt/files/documentacao/DH_Aqui_e_Agora.pdf

Amnistia Internacional- Secção Portuguesa (sd). *Siniko: para uma cultura de direitos humanos em África*. Retirado de: <http://www.amnistia-internacional.pt/files/documentacao/Siniko.pdf>

Arantes, M.V. (sd). *Educar para a cidadania- propostas*. Retirado de: http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL070102&id_versao=11790

Araújo, L. (2010). *Ética*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Caetano, G. & Dias, I. & Silva, O. & Baiona, S. & Grave, L. & Rosado, A. (2012). *Carta educativa. Município de Odivelas 2012*. Retirado de: http://www.cm-odivelas.pt/anexos/areas_intervencao/educacao/documentos/Carta%20Educativa%200%282012%29%20Vol%20I%20Diagn%C3%B3stico%20e%20Reordenamento%20da%20Rede%20Educativa.pdf

Carapeto, C. & Fonseca, F. (2012). *Ética e deontologia- manual de formação*. Retirado de: https://www.oet.pt/downloads/informacao/Etica_Deontologia-Manual_Formacao.pdf

- Cardona, M. (coord.) & Nogueira, C. & Vieira, C. & Piscalho, I. & Uva, M. & Tavares, T. (2011). *Guião de educação género e cidadania*. 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Casanova, M.P. (2011). *Educação em valores: necessidade ou obrigação?* Actas do XVIII Congresso da AFIRSE “Deontologia, Ética e Valores na Educação- Utopia e Realidade”. Lisboa: AFIRSE. Acedido em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5154/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Valores%20Necessidade%20ou%20Obriga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Diário da República (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Retirado de: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Diário da República. (2001). *Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro*. Retirado de: http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=4380&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf
- Direção Geral da Educação. (2012). *Educação para a cidadania- linhas orientadoras*. Retirado de: <http://www.dgidec.minedu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>
- Fernandes, H. (2012). *Envolvimento do aluno na escola. Um estudo em escolas de São Miguel*. (Tese de Mestrado). Universidade dos Açores- Departamento de Ciências da Educação: Ponta Delgada. Retirado de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2047/1/DissertMestradoHelderManuelRegoFernandes2013.pdf>
- Ferreira, M., Proença, T. & Proença, J. (2008). *As motivações no trabalho voluntário*. Retirado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v7n3/v7n3a06.pdf>
- Freitas, J. & Salema, M. (2012). A Escola e a cidadania global. In Gonçalves, S. & Sousa, F. (Org.) (2012). *Escola e comunidade- laboratórios de cidadania global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 109-123.

- Hamido, G. & Uva, M. (2012). Ética em educação: Sentidos, razões e consequências. (pp. 1-12). *Interacções*, 21, 1-12. Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/1518/1210>
- Junta de Freguesia de Odivelas*. (sd). Retirado de: <http://www.jf-odivelas.pt/default.aspx?id=11>
- Lessard-Hébert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa-fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, F. (2011). *A participação dos pais na escola: o caso de jardins de infância da misericórdia da Maia*. Instituto Superior de Educação e Trabalho: Porto. Retirado de: www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/16_fernanda_machado_web.pdf
- Marchand, H. (sd). *A educação dos valores nas escolas - ou “devem as escolas ensinar valores?”*, “que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?”, “de que modo fazê-lo?” Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>
- Marques, A., & Cibele, C., & Matos, F., & Menezes, I. & Nunes, L., & Paulus, P., ... & Fonseca, T. (2011). *Educação para a cidadania - Proposta curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. pp. 1-29. Retirado de: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>
- Marques, R. (1997). *Educação social na escola básica: modelos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2007). *Certo e errado na ética da virtude e na ética deontológica: implicações educativas*. (pp.60-71). Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/329/285>

- Marques, R. (sd). *Educar em valores*. Retirado de: http://www.eses.pt/usr/Ramiro/dos/etica_pedagogia/EDUCAR%20EM%20VALORES.pdf
- Marques, R. (sd). *Metodologias de educação em valores*. Retirado de: http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/METODOLOGIAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20EM%20VALORES.pdf
- Marques, R. (sd). *Modelo da clarificação de valores*. Retirado de: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/modelo_clarifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20valores.pdf
- Marques, R. (sd). *Modelo da educação do carácter*. Retirado de: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/modelo_educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20car%C3%A1cter.pdf
- Melo, A. (2004). A consciência ético-jurídica dos direitos do Homem. In *Seminário “O direito à educação e a educação dos direitos”*. Educação e Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação, 2004, 99-113.
- Mesquita, E. & Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Ministério da Educação. (2008). *Fórum educação para a cidadania. Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de ação de educação e de formação para a cidadania*. (pp. 1-188). Retirado de: http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_FECidaniaSP.pdf
- Moreira, M. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In Moreira, A, (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 23-40.

- Nações Unidas. (2011). Direitos humanos- A carta internacional dos direitos humanos. *Revista I, Ficha Informativa n.º 2*. Retirado de: http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf
- Pedro, A.P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal. Influências e estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos- A educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 5-28.
- Ponte, J. (2004). Investiga a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In Castro, E. & Torre, E. *Investigación en educación matemática*. Corunha: Universidad da Coruña, 1-28.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teorias e práticas*. Lisboa: Edições Asa.
- Pratas, M.H.G. (2012). O Currículo e a prática na educação para a cidadania global. In Gonçalves, S. & Sousa, F. (Org.) (2012). *Escola e comunidade- Laboratórios de cidadania global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 69-81.
- Ravella, G.J.R. (sd). *O Pensamento moral em jovens: O juízo moral de Lawrence Kohlberg*. (Tese de Mestrado). Universidade de Coimbra - Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras: Coimbra. Retirado de: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15014/1/Dissertacao_mestrado_GeraldRavella.pdf
- Reis, J. (2000). *Cidadania na escola: desafio e compromisso*. Retirado de: www.apgeo.pt/files/section44/1227091905_Inforgeo_15_p113a124.pdf

- Santos, M. (2005). *A Formação cívica no Ensino Básico. Contributos para uma análise da prática lectiva*. Porto: Edições Asa.
- Santos, M. (2005). Cidadania e educação cristã. In Peças, A., & Balça, A., & Borralho, A., & Bonito, J., & Nico, J.B., Verdasca, J.L., ... & Trindade, V. M. (2007). *Educação. temas e problemas. Educação, ética e sustentabilidade*. Évora: Edições Colibri, 169-192.
- Santos, M. (2012). Educação em cidadania/educação pela cidadania/ educação para a cidadania. In Gonçalves, S. & Sousa, F. (Org.) (2012). *Escola e comunidade-laboratórios de cidadania global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 39-53.
- Sarmento, M. (2013). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa
- Silbiger, L. (sd). *O potencial educativo do audiovisual na educação formal*. Retirado de: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silbiger-lara-potencial-educativo-audiovisual-educacao-formal.pdf>.
- Silva, C.M.F. (2010). Valores e educação: Entre a facticidade e a idealidade. *Revista do Centro de Investigação sobre Ética Aplicada (CISEIA)*, 130-212. Retirado de: http://www.ispsn.org/sites/default/files/magazine/articles/N4_art12.pdf
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Toca, M. & Galasso, B. (sd). A afetividade como mecanismo de mediação para o desenvolvimento da criança. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2013. 4666-4679 Retirado de: <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at10.pdf>
- Tomé, M. & Bastos, G. (2012). Encontrar o outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global. In Gonçalves, S. & Sousa, F.

(Org.) (2012). *Escola e comunidade- Laboratórios de cidadania global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 83-94.

UNICEF. (sd). *A Convenção sobre os direitos das crianças*. (pp. 1-54). Retirado de: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convenca_direitos_crianca2004.pdf

Valente, M. O. (sd). *A Educação para os valores*. Retirado de: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/educacao_valores.pdf

