



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

**Prática de Ensino Supervisionada e Educação
para os Valores: Propostas de atividades para o
1.º ciclo do Ensino Básico**

Cristiana Teixeira

T

Cristiana Teixeira

Prática de Ensino Supervisionada e Educação para os Valores: Propostas de atividades para o 1.º ciclo do Ensino Básico

PV - ESEV 2022



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Prática de Ensino Supervisionada e Educação para os Valores: Propostas de atividades para o 1.º ciclo do Ensino Básico

Cristiana Isabel Almeida Teixeira

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Paula Cardoso
Professora Doutora Carla Lacerda

2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Cristiana Isabel Almeida Teixeira, aluna número 13380, do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 1 de abril de 2022

A aluna, *Cristiana Teixeira*

Agradecimentos

Não poderia deixar de agradecer à pessoa que mais me apoiou ao longo desta caminhada e que esteve comigo desde o início, a minha Mãe. Obrigada por todas as conversas, por ter acreditado sempre que eu era capaz, mas sobretudo, pelo amor e carinho que sempre me dá.

Ao meu pai que, apesar de estar longe, esteve sempre presente nunca me deixando baixar os braços, mesmo quando tudo parecia estar errado. Por sempre me motivar a continuar a lutar por um dos meus maiores sonhos.

Sem dúvida, à minha irmã que, também estando longe, tinha sempre uma palavra amiga e tranquilizadora para me dar.

Aos meus padrinhos e avós que nunca me deixaram ir abaixo, por serem um grande suporte que tenho na minha vida e por cuidarem sempre tão bem de mim. Obrigada por todo o amor e por estarem disponíveis para ouvirem os meus desabafos.

Agradecer ao meu namorado por estar sempre disponível para me ajudar, por todo o carinho e amor que me dá. Por ser bom ouvinte e por me aconselhar sempre da melhor forma.

De seguida, agradecer, claro, às minhas Orientadoras, a professora Ana Paula Cardoso e a professora Carla Lacerda, pela sinceridade, pelo apoio, dedicação e orientação ao longo do meu percurso. Agradeço também por me ajudarem a crescer a nível profissional e pessoal.

Aos meus amigos, que sempre me ouviram, me motivaram a continuar e por serem a minha segunda família.

Por último, e não menos importante, a toda a minha família que sempre acreditou em mim e por ficarem felizes com as minhas novas conquistas.

Resumo

Devido às transformações na nossa sociedade, torna-se cada vez mais necessário discutir a problemática da Educação para a Cidadania. Nos dias de hoje, as escolas devem assumir novos desafios, estando espelhados na prática pedagógica dos professores. Considerando a escola como um espaço organizado que acompanha a formação de cidadãos, é necessário que a instituição reflita na sua atuação, de modo a promover e desenvolver competências de caráter social. Assim, todos os intervenientes na educação devem incentivar os alunos a socializar, bem como encorajá-los a serem cidadãos ativos, responsáveis e conscientes na convivência com os demais elementos da sociedade. Neste sentido, o professor desempenha um papel importante na evolução pessoal e social dos alunos.

O relatório que se apresenta é composto por duas partes: na primeira, refletimos acerca das práticas supervisionadas que ocorreram no primeiro e segundo ano do mestrado; na segunda parte, damos a conhecer uma investigação-ação realizada com alunos do 4.º ano de escolaridade, que frequentavam uma escola de um concelho do interior da região centro/norte de Portugal.

A investigação efetuada visa analisar o contributo de atividades interdisciplinares envolvendo curtas-metragens no desenvolvimento dos conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância, através da implementação um conjunto de atividades pedagógicas planeadas para o efeito.

Os dados obtidos permitem concluir que é importante os professores incluírem a educação para os valores na sua prática pedagógica, de modo a contribuírem para o desenvolvimento pessoal dos alunos, formando cidadãos responsáveis e conscientes das suas atitudes. Um dos fatores essenciais na abordagem dos valores nas aulas é que esta surja ligada a outras áreas disciplinares. As atividades interdisciplinares, aliadas à utilização de um recurso didático inovador, como são as curtas-metragens, contribuíram para o desenvolvimento dos conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância, bem como para a melhoria do comportamento dos alunos na interação com os seus pares.

Palavras-chave: Educação, Valores, Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Recursos didáticos, Curtas-metragens

Abstract

Due to the changes in our society, it becomes increasingly necessary to discuss the issue of Education for Citizenship. Nowadays, schools must take on new challenges, which are reflected in the pedagogical practice of teachers. Considering the school as an organized space that accompanies the formation of citizens, it is necessary for the institution to reflect on its performance in order to promote and develop skills of a social nature. Thus, all those involved in education must encourage students to socialize, as well as encourage them to be active, responsible and aware citizens in their coexistence with other elements of society. In this sense, the teacher plays an important role in the personal and social evolution of students.

The report that is presented is composed of two parts: in the first, we reflect on the supervised practices that took place in the first and second year of the master's degree; in the second part, we present an action-research carried out with students in the 4th year of schooling, who attended a school in a municipality in the interior of the central/northern region of Portugal.

The investigation implemented aims to analyze the contribution of interdisciplinary activities involving short films in the development of the concepts of respect for difference, solidarity, and tolerance, through the implementation of a set of pedagogical activities planned for this purpose.

The data obtained allow us to conclude that it is important for teachers to include education for values in their pedagogical practice, in order to contribute to the personal development of students, forming responsible citizens who are aware of their attitudes. One of the essential factors in approaching values in the classroom is that it appears linked to other disciplinary areas. The interdisciplinary activities, combined with the use of an innovative didactic resource, such as short films, contributed to the development of the concepts of respect for difference, solidarity, and tolerance, as well as to the improvement of students' behavior in interacting with their peers.

Keywords: Education, Values, Students of the 1st Cycle of Basic Education, Didactic resources, Short films

Índice

Introdução geral	1
Parte I	5
Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	5
Nota introdutória	6
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	8
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	8
1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar	11
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	13
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar	18
3. Síntese global da reflexão	30
Parte II	34
Trabalho de Investigação	34
1. Cidadania e modernidade	37
1.1. A crise de valores na sociedade atual.....	37
1.2. A conceção de cidadania e de educação para a cidadania.....	38
1.3.As transformações da educação para a cidadania em Portugal.....	39
2. Os valores e a educação.....	42
2.1.Génese e características dos valores.....	42
2.2.Qual a relação entre os valores e a educação?.....	45
2.3.A educação para os valores enquanto disciplina.....	47
3. Abordagens de educação para os valores	50
3.1.Abordagem da clarificação dos valores: Simon, Harmin e Raths.....	50
3.2. Abordagem do desenvolvimento moral de Kohlberg	54
3.3. Educação moral integral de Quintana Cabanas	57
3.4. Síntese das abordagens.....	59
4. Valores e meios tecnológicos	60

4.1. A utilização das tecnologias na educação	60
4.2. O vídeo enquanto recurso didático promotor de aprendizagens.....	63
Capítulo 2 - Metodologia	67
2.1. Definição do problema e objetivos de investigação	67
2.2. Tipo de investigação	68
2.3. Amostra e sua caracterização.....	69
2.5. Técnicas de tratamento e análise de dados	73
2.6. Procedimento.....	74
2.7. Atividades desenvolvidas	74
2.7.1. Atividade da curta-metragem “Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor”	76
2.7.2. Atividade da curta-metragem “O casaco: Uma história de caridade”.....	78
2.7.3. Atividade da curta-metragem: The Bridge.....	79
2.7. 4. Atividade Brasão de armas	80
Capítulo 3 - Apresentação dos dados.....	82
3.1. Dados recolhidos no que diz respeito às atividades planeadas por sessão.....	82
3.2. Dados recolhidos a partir da aplicação dos questionários	91
Capítulo 4- Discussão dos dados	106
Conclusão.....	108
Referências bibliográficas	111
Anexos.....	122
Anexo 1. Algumas áreas de interesse na sala de Educação Pré- Escolar...(em formato digital)	
Anexo 2. Disposição das mesas na sala de Educação Pré-Escolar.....(em formato digital)	
Anexo 3. Relatório reflexivo da semana 29 e 30 de abril.....(em formato digital)	
Anexo 4. Certificados de seminários, formações, simpósio e conferência..... (em formato digital)	
Anexo 5. Utilização das novas tecnologias nas práticas supervisionadas.....(em formato digital)	
Anexo 6. Trabalho em grupo	(em formato digital)
Anexo 7. Participação da professora estagiária nas atividades da escola.....	

.....(em formato digital)	
Anexo 8. Fonte de pesquisa para obter rigor científico nas práticas.....	
.....(em formato digital)	
Anexo 9. Planificação realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	
.....(em formato digital)	
Anexo 10. Trabalhos de expressão plástica produzidos pelos alunos.....	
.....(em formato digital)	
Anexo 11. Estratégias de motivação para as aulas (utilização de um fantoche e disfarce de Pai Natal).....	
.....(em formato digital)	
Anexo 12. Relatório semanal realizado no âmbito do estágio na Educação Pré-Escolar.....	
.....(em formato digital)	
Anexo 13. Relatório reflexivo do 1.º semestre do estágio em Educação Pré-Escolar.....	
.....(em formato digital)	
Anexo 14. Construção de sequências com símbolos natalícios... (em formato digital)	
Anexo 15. Projeto de envolvimento da família..... (em formato digital)	
Anexo 16. Planificação que contém a descrição da atividade da confeção do bolo..... (em formato digital)	
Anexo 17. Planificação que contou com a participação das crianças.....	
..... (em formato digital)	
Anexo 18. Planificação concebida pela orientadora cooperante e pelas colegas de departamento..... (em formato digital)	
Anexo 19. Planificação elaborada pelo grupo de estágio tendo em conta o tema proposto pela orientadora cooperante..... (em formato digital)	
Anexo 20. Links de vídeos realizados ao longo do período de confinamento.....	
..... (em formato digital)	
Anexo 21. Feedbacks das crianças às atividades propostas durante o período de confinamento..... (em formato digital)	
Anexo 22. Planificação individual para uma criança..... (em formato digital)	
Anexo 23. Planificação que surge com a participação das crianças..... (em formato digital)	
Anexo 24. Construção do quadro do chefe pelas crianças..... (em formato digital)	
Anexo 25. Ficha 1g do Sistema de Acompanhamento das crianças..... (em formato digital)	
Anexo 26. Ficha SAC de uma criança..... (em formato digital)	
Anexo 27. Questionário I (Pré-teste).....	123
Anexo 28. Questionário II (Pós-teste).....	126
Anexo 29. Carta aos pais.....	128

Anexo 30. Planificações utilizadas na investigação.....	129
Anexo 31. Texto sobre o respeito pela diferença elaborado pelos alunos.....	132
Anexo 32. Desenho sobre o respeito pela diferença	133
Anexo 33. Alunos a colocarem os distritos no mapa de Portugal.....	135
Anexo 34. Grupos a montar os seus puzzles	135
Anexo 35. Escrita da frase em cada puzzle	136
Anexo 36. Fotografias das encenações	137
Anexo 37. Desenhos dos alunos de carácter publicitário	138
Anexo 37. Brasão de Armas Pessoal	145

Índice de tabelas

Tabela 1- Estratégias de abordagem de clarificação dos valores, segundo Valente (1989) e Marques (1998).....	52
Tabela 2- Estádios do desenvolvimento moral de Kohlberg	55
Tabela 3- Caracterização dos participantes.....	70
Tabela 4- Esquema síntese das intervenções.....	75
Tabela 5- Registo da interpretação da mensagem da curta-metragem “ Anúncio de Natal , ouriço-cacheiro: igualdade e amor”	82
Tabela 6- Registo das ideias associadas ao conceito de solidariedade	84
Tabela 7- Registo da interpretação da mensagem da curta-metragem “O casaco: uma história de caridade”	84
Tabela 8- Registo de ideias associadas ao conceito de tolerância.....	85
Tabela 9- Registo da interpretação da curta-metragem “El puente”	86
Tabela 10- Registo da inferência da moralidade de cada uma das curtas-metragens	87
Tabela 11- Registo dos valores que surgiram a partir das curtas-metragens	88
Tabela 12- Caracterização da relação que os alunos mantêm entre si	91
Tabela 13- Registo comparativo da conceção dos alunos sobre “valor”	92
Tabela 14- Registos comparativos dos valores identificados pelos alunos.....	94
Tabela 15- Registo comparativo do que é ser uma pessoa respeitadora.....	96
Tabela 16- Registos comparativos das justificações dos alunos sobre a necessidade de respeitar as outras pessoas	98
Tabela 17- Registo comparativo da definição de diferença	100
Tabela 18- Registo comparativo da noção de respeito pela diferença.....	102
Tabela 19- Registo comparativo da noção de tolerância.....	104

Índice de figuras

Figura 1- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	49
Figura 2- Análise comparativa da compreensão do conceito de solidariedade.....	95
Figura 3- Registo comparativo da definição de ser tolerante	104

Introdução geral

Os valores são um ingrediente fundamental para o funcionamento da sociedade, bem como para a integração dos indivíduos na mesma. Contudo, a sociedade está em constante transformação, a um ritmo veloz, destacando-se cada vez mais as desigualdades sociais. Neste aspeto, a escola é uma instituição fundamental, capaz de formar cidadãos conscientes e responsáveis, contribuindo assim para o bem-estar da sociedade a que pertencem.

Folha (2013) afirma que a educação para os valores é algo que assume particular relevância, tomando proporções na sociedade em que vivemos. É importante que esta disciplina assuma cada vez maior evidência por parte dos docentes, pois proporciona o desenvolvimento do ser humano, para que este consiga relacionar-se com o outro de forma equilibrada. Deste modo, a autora supracitada refere que “esses valores devem ser trabalhados ainda na primeira infância, pois as crianças se constituem como sujeitos interativos que constroem suas próprias identidades” (p.24). Assim, este estudo torna-se importante, no sentido que poderá auxiliar os professores a proporcionarem momentos que ajudem os alunos a construírem a sua própria identidade e os valores tidos como fundamentais. Na Lei de Bases do Sistema Educativo, é referido que a organização do sistema educativo deve ter em vista a contribuição “para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, art.º 3, alínea b).

A Educação para a Cidadania acarreta algumas implicações para o docente, estando estas relacionadas com a formação dos mesmos e também na forma como conduz a sua prática pedagógica. Assim, para proceder à abordagem da cidadania nas suas aulas, o professor deve utilizar metodologias ativas e recursos ricos e motivadores de modo a proporcionar aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Assim sendo, neste relatório final de estágio foram idealizadas e planeadas algumas propostas de atividades no sentido de sensibilizar e desenvolver nos alunos os valores do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. O elemento central destas atividades foi a utilização das curtas-metragens como um recurso didático, visto que é algo que desperta bastante o interesse e a motivação dos alunos destas idades. Com efeito, o vídeo é encarado como um recurso pedagógico atrativo que ajuda o professor a abordar assuntos mais abstratos, como é o caso dos valores, favorecendo a compreensão dos mesmos.

O presente Relatório Final de Estágio surge do trabalho desenvolvido nas unidades curriculares da Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, nos dois níveis de ensino, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Viseu (ESEV). Dado que os contextos, onde foram realizadas as práticas, eram diferentes, foi possível conhecer realidades distintas. Por sua vez, adquirimos novas aprendizagens e desenvolvemos competências essenciais para o nosso percurso profissional.

Através das observações nos contextos das práticas supervisionadas, percebemos que os alunos ainda não tinham plena consciência de alguns valores fundamentais para a vida em sociedade. Além disso, outro fator que nos despertou interesse em abordar a temática da cidadania foi o facto de, em geral, os valores estarem em crise na sociedade atual. Por outras palavras, existem alguns valores que são cada vez menos adotados. No entanto, esta situação poderá reverter se os professores, em conjunto com os restantes intervenientes na educação dos alunos, trabalharem no sentido do seu desenvolvimento social e pessoal.

Procurando apresentar um discurso claro e coerente, o presente Relatório encontra-se subdividido em duas partes: i) uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Educação Pré-Escolar; ii) um trabalho de investigação sobre as práticas. Na primeira parte, expomos a reflexão crítica de todos os contextos por onde passámos, quer em Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo de Ensino Básico. Esta reflexão contou com a caracterização pormenorizada das dinâmicas que foram sendo desenvolvidas ao longo de dois anos e também as competências e dos conhecimentos que adquirimos. Nesta primeira parte, utilizámos os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2011), no qual nos baseámos para proceder a esta reflexão, evidenciando as vertentes e respetivos descritores, acompanhando os mesmos de evidências e documentos escritos.

Na segunda parte, apresentamos o trabalho empírico realizado no sentido de desenvolver alguns valores, como o respeito pela diferença, a solidariedade e a tolerância. Esta problemática surgiu através de observações realizadas em contexto da Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde observámos que para a Educação para a Cidadania não ocupava um espaço significativo nas práticas profissionais dos docentes, sendo esta disciplina um pouco desvalorizada.

Após identificarmos o problema, propusemo-nos, nesta investigação, realizar três atividades interdisciplinares, envolvendo curtas-metragens, tendo em vista abordar os valores do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância, em contexto sala de aula. Estas planificações poderão ajudar os professores a realizar eventuais futuras planificações, ou até mesmo a colocar estes exemplos em prática, com vista a

proporcionarem momentos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social relevantes.

O interesse por esta temática foi surgindo ao longo das observações e práticas realizadas no âmbito do estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2019/2020. Contudo, no decorrer do ano letivo 2020/2021, surgiu a oportunidade de trabalhar como docente de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Expressões. Enquanto docente de uma turma de 4.º ano, a investigadora ao observar o comportamento dos alunos, percebeu que era fundamental estudar mais sobre o assunto. Assim sendo, foi notório em ambos contextos que a Educação para a Cidadania não era valorizada pelos docentes, sendo abordada apenas quando acontecia alguma situação relacionada com comportamentos menos adequados dos alunos. Neste sentido, torna-se importante que os docentes percebam que é necessário incluírem nas suas práticas pedagógicas a educação para a cidadania de uma forma transversal. Ao promoverem espaços para esta disciplina, estão a ajudar o indivíduo a crescer pessoal e socialmente. A Educação para a Cidadania deveria ser encarada pelos docentes como o objetivo fulcral da formação dos indivíduos da nossa sociedade.

Numa primeira fase, apresentamos a revisão da literatura, através da qual pretendemos fundamentar a investigação que realizámos.

De seguida, expomos o enquadramento metodológico da investigação empírica. Nesta secção, foi definida a questão problema deste estudo sendo ela: *Em que medida as atividades pedagógicas interdisciplinares envolvendo curtas-metragens permitem desenvolver os conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*. Para além do problema estabelecemos os objetivos do estudo e caracterizámos o tipo de investigação. Para além disso, identificámos e caracterizámos a amostra, as técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa, o procedimento e, para terminar, referimos as técnicas de análise e tratamento de dados.

Posteriormente (secção III e IV) para obtermos resposta ao problema definido, expomos os resultados obtidos com o recurso ao questionário. O primeiro questionário, utilizado como pré-teste, teve por objetivo perceber quais eram as conceções que os alunos tinham acerca dos valores: respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. O segundo questionário, utilizado como pós-teste, tal como o próprio nome indica, foi respondido depois da implementação das atividades idealizadas. Procedemos ainda à análise e interpretação dos dados, a fim de verificar se os alunos evoluíram na conceção dos valores supramencionados e identificamos as principais conclusões retiradas.

Para terminar, apresentamos as conclusões do relatório final e também do estudo empírico realizado. Posteriormente, são indicadas as referências bibliográficas, bem como os anexos que ilustram e clarificam o trabalho desenvolvido.

Parte I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

No desenrolar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada ao longo de dois anos. O primeiro momento foi vivenciado em dois contextos diferentes e em níveis também eles distintos, sendo eles o 3.º ano e, de seguida, o 1.º ano. Estas intervenções iniciaram a 29 de outubro de 2018, no 3.º ano, e terminaram a 17 de junho de 2019, com o 1.º ano. O segundo momento ocorreu no ano letivo seguinte, iniciando a 14 de outubro 2019 e terminando a 29 de maio de 2020. A prática supervisionada, desta vez, foi desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar

Posto isto, numa parte inicial, iremos caracterizar os contextos onde foram realizados os estágios respeitantes às unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. No término de cada uma das destas unidades curriculares foi produzida uma reflexão crítica acerca do desempenho profissional, manifestado ao longo das práticas. Neste contexto, foram tidas em conta as dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estas análises permitiram refletir sobre o que é ser professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico e um educador de infância, que desafios foram propostos e como é que estes foram ultrapassados.

À luz das palavras de Zeichner (1993),

uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas (p.21).

Posto isto, a reflexão permite ao aluno em formação que tome consciência da importância da reflexão sobre a sua prática, desenvolvendo-o a nível pessoal e profissional, “tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.10), fazendo com que as crianças construam o seu próprio conhecimento, ou seja, as ditas aprendizagens significativas.

Ao longo deste relatório serão também apresentadas as aprendizagens realizadas, refletindo sobre aspetos relacionados com a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes aspetos estão relacionados com a dinâmica das intervenções, bem como as opções tomadas ao longo das mesmas, sendo analisados de acordo com o documento oficial dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro).

Baseando-nos nas intervenções realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, é importante destacar as diferenças que foram sentidas na postura de professor relativamente ao educador quando estes se deparam com um grupo de crianças/alunos. Posto isto, é de destacar que o professor desenvolve atividades de acordo com os Programas e Metas de cada área, valorizando “as produções escolares e as atitudes face ao trabalho (privilegiando o saber)” (Rodrigues, 2005, p.18). Além do mais, esta autora refere que, nesta etapa, todas as atividades partem do professor, não havendo espaço para o aluno dar a sua opinião e onde a autonomia se reduz “à sua competência para trabalhar sozinho, sem ter que recorrer constantemente ao apoio da professora” (p.18). No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, o educador planeia em função das características e necessidades das crianças onde é desejável que as crianças participem na planificação. Neste sentido, o Ministério da Educação (2016) alude a que as crianças na Educação Pré-Escolar “são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (p.4), permitindo que estas comuniquem e organizem o espaço.

Tendo como referência o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é de destacar que, neste documento, o termo docente é referente a educadores e professores. Contudo, nas reflexões que iremos apresentar, o termo educadora cooperante será utilizado na reflexão respeitante à Educação Pré-Escolar e o termo professora cooperante na reflexão que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Optámos por utilizar a designação de educador na reflexão respeitante à Educação Pré-Escolar, uma vez que o educador difere do professor. O educador valoriza bastante o brincar, considerando que é a partir dessa atividade que as crianças desenvolvem capacidades e competências, enquanto o professor adota uma postura mais expositiva. Contudo, ambos devem promover momentos que permitam a confiança por parte das crianças, de modo que as duas entidades trabalhem em conjunto para o futuro dos mais pequenos.

Nos dias que correm, ainda assistimos a uma desvalorização do professor, desprezando o facto de que é uma profissão que, para além de exigir dedicação e esforço, o gosto de trabalhar com crianças deve ser intrínseco ao indivíduo. Ser professor ou educador é uma grande responsabilidade, dado que são incumbidos da importante tarefa de formar e educar o futuro cidadão.

Assim sendo, numa primeira instância, apresentaremos, de uma forma breve, a caracterização dos contextos onde foram realizadas as Práticas de Ensino Supervisionadas. Posteriormente, serão elencadas as aprendizagens e competências desenvolvidas no âmbito dos estágios realizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as dificuldades sentidas. Face ao exposto, esta

reflexão crítica tem o intuito de apresentar todo o trabalho realizado nos estágios supramencionados.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Vivenciados dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, este abriu-nos portas para a nossa formação profissional através das experiências enriquecedoras que nos proporcionou. Estes momentos foram essenciais para nossa futura carreira enquanto professores(as), capacitando-nos para os vários desafios que são vividos no dia-a-dia nas escolas.

Posto isto, no ano letivo de 2018/2019 foi possível contactar com alunos de dois diferentes níveis e, por isso, sendo dois grupos disparem o que nos enriqueceu a vários títulos .

No que concerne às práticas letivas que decorreram ao longo de ano letivo 2018/2019, estas ocorreram em dois momentos diferentes. O primeiro momento aconteceu nas datas compreendidas entre 28 de outubro de 2018 e 14 de janeiro de 2019, numa escola da periferia da cidade de Viseu, pertencente ao concelho de Viseu. A escola em questão apresentava um edifício moderno. Uma das características, que foi possível observar no interior da escola, foi que esta possuía um espaço destinado para a Educação Pré-Escolar e outro para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que se verificava também nos horários das crianças pertencentes aos diferentes níveis. Relativamente ao espaço exterior, este era amplo o que permitia às crianças realizarem diferentes movimentos por todo o espaço do recreio. Neste sentido, importa dar ênfase ao Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro, o qual conota o espaço recreio como a “área destinada à actividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, que a actividade motora assume especial relevância” (p.6804).

Para além da sala se localizar no piso de cima (piso 1), as crianças deslocavam-se até à mesma através das escadas, bem como pelo elevador que, normalmente, era utilizado pelas crianças e adultos com incapacidades motoras.

No que diz respeito à turma, esta era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e 10 anos. Um destes alunos possuía trissomia 22, necessitando de adaptações tanto na elaboração das tarefas como no modo da avaliação. No domínio sociocultural, a maioria dos encarregados de educação destes alunos frequentou o ensino secundário, ou o ensino superior.

No que concerne à frequência das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), todos os alunos estavam inscritos em Inglês, em Atividades Experimentais e Conhecimento do Meio. De referir também que 18 alunos frequentavam as Atividades

Lúdicas Expressivas e a Atividade Física e Desportiva. Neste seguimento, é de destacar o Despacho n.º 11069/2015, de 5 de outubro, onde as AEC são encaradas como “atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (p.28513).

Para terminar a caracterização da presente turma, é necessário referir que os alunos, em geral, apresentavam um nível bastante elevado de criatividade uma vez que, ao longo das aulas, quando deparados com situações problemáticas estes tinham a capacidade de resolver a situação de forma criativa. A linguagem utilizada na sala de aula era a mais adequada ao contexto de aula onde predominavam as frases simples. Como aspeto final, é essencial destacar que os elementos que constituíram a turma, cooperaram e ajudaram-se entre si nas mais variadas tarefas realizadas na sala de aula.

A Prática de Ensino Supervisionada II foi desenvolvida num contexto diferente, numa zona urbana de Viseu. A escola em questão apresentava instalações de boa qualidade; no entanto, ao contrário da escola anterior, esta não era frequentada por crianças da Educação Pré-Escolar, mas sim por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício da escola possuía dois pisos e, no primeiro piso, havia, na totalidade, oito salas de aula, um ginásio e também uma sala multiusos. Para os alunos se deslocarem para a respetiva sala de aula, utilizavam as escadas, as quais constituíam o único acesso, não possuindo elevador. Relativamente ao espaço exterior, foi possível observar que este era amplo, não possuindo muitas infraestruturas. No entanto, as crianças, através da sua criatividade e imaginação, utilizavam os recursos naturais e outros elementos de diversas e inesperadas formas. Neste sentido, Silva (2014) salienta que “os espaços verdes são hoje vistos como promotores de recreio e lazer, são encarados como espaços de jogos, desporto, interação social; espaços de permanência onde dominam o prazer e a segurança” (p.2). Do ponto de vista de Montessori (1972), a

atividade motora não é apenas a expressão do eu, mas também factor indispensável para a estruturação da consciência, sendo o único meio tangível que põe o eu em relações bem determinadas com a realidade externa. Por isso a actividade motora constitui factor essencial na construção da inteligência, que se alimenta e vive de aquisições do meio exterior (pp. 142-143).

Tendo em consideração as palavras da autora supracitada, é importante salientar que o espaço interior é muito pequeno, não favorecendo a atividade motora, o

que pode acarretar consequências negativas para o desenvolvimento da criança.

No que diz respeito à sala de aula, onde os alunos permanecem a maioria do tempo, foi possível verificar que esta possuía os equipamentos adequados, ou seja, um quadro interativo, um computador, armários de arrumação, quadros de cortiça, entre outros. A sala tinha uma boa exposição e luz natural, todavia, quando se tratava de expor conteúdos no quadro interativo esta luminosidade dificultava a observação dos alunos. Deste modo, a utilização das novas tecnologias ficou um pouco limitada, o que impediu, por vezes, proporcionar aos alunos uma experiência estimulante, mostrar alguns conceitos, conteúdos, situações que não podem ser apresentados de outra forma, analisar elementos com muito pormenor que não é possível a olho nu, ou a participação de alunos com necessidades de saúde específicas (Gonçalves, 2006).

A turma em questão era composta por 24 alunos que possuíam idades compreendidas entre os 6 e 8 anos, sendo que nenhuma criança apresentava necessidades de saúde especiais. No entanto, é necessário ressaltar que na turma existiam ritmos de aprendizagem muito díspares e os alunos com mais dificuldades não conseguiam acompanhar. Este problema foi colmatado com a permanente intervenção do professor de apoio, que trabalhou com os alunos com um ritmo de aprendizagem mais lento, fazendo com que estes acompanhassem a restante turma. Os alunos em questão possuíam um Plano de Acompanhamento em algumas disciplinas. Neste sentido, o professor assume um papel fundamental, na medida em que o mesmo deve

acompanhar o processo de aprendizagem, orientar os alunos com mais incertezas, os mais inseguros, e encontrar os momentos certos de avaliar de forma formativa todo o processo, fazendo-lhes sentir o desejo de melhorar e nunca fazer sentir o desânimo pela aprendizagem (Gonçalves & Trindade, 2010, p.2062).

Outra estratégia adotada pela orientadora cooperante foi a utilização do método de ajuda entre pares, sentando um aluno com menos dificuldades junto de um com mais dificuldades, dando oportunidade de partilhar as ideias e os pontos de vista de todos, uma vez que “os alunos podem formar-se mutuamente sem que um deles desempenhe o papel do professor” (Perrenoud, 2000, p.63).

No domínio sociocultural, a maioria dos Encarregados de Educação detêm o ensino superior. No que respeita à frequência das AEC, todos os alunos estão inscritos no Inglês e na Música. Contudo, na Educação Física estão apenas inscritos uma pequena parte, ou seja, 8 alunos.

De forma a concluir, importa enumerar algumas características da turma que promoveram a aprendizagem de forma eficaz, como por exemplo, a participação

recorrente dos alunos ao longo das aulas, o cumprimento das regras que lhes são impostas, quer dentro e quer fora da sala de aula. Contudo, a turma assumiu alguns aspetos menos bons, destacando-se a falta de atenção frequente e a dificuldade em expressar-se no domínio da oralidade.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar

A Educação Pré-escolar é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, p.670).

No ano letivo 2019/2020 as Práticas Educativas Supervisionadas na Educação Pré-Escolar I e II tiveram lugar numa escola da periferia da cidade de Viseu, pertencente ao concelho de Viseu. A PESEPE I e II, também decorreram durante dois semestres, mas com uma duração temporal e práticas de ensino diferenciadas. A PESEPE I teve uma sessão de observação e intervenção na sala de atividades, teve a duração de dez semanas, em que o tempo de permanência/intervenção eram dois dias por semana (segunda e terça-feira). As intervenções começaram a 14 e 15 de outubro de 2019 com uma sessão em grupo e partir de 28 e 29 de outubro começaram as intervenções individuais, alternando com o par de estágio. Na PESEPE II, o tempo de permanência/intervenção foi de oito semanas, intervindo três dias por semana (segunda, terça e quarta-feira). No entanto, a PESEPE II não ocorreu em completa normalidade, uma vez que o nosso país, à semelhança de outros, foi surpreendido pelo surgimento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) que se propagou rapidamente pela população portuguesa. Deste modo, não foi possível intervir de forma presencial, tendo em conta que o estado foi “forçado” a encerrar as escolas para que as crianças não corressem o risco de se tornarem uma cadeia de transmissão do vírus. Esta situação implicou que as crianças, as suas famílias e educadores/as permanecessem nas suas casas, colocando-se vários desafios a estes três agentes educativos e um deles foi o “ensino a distância”. Este contexto de ensino iniciou-se na semana de 27 a 30 de abril e terminou na semana de 25 a 29 de maio.

Alterado o contexto de ensino-aprendizagem presencial para “ensino a distância” foi necessário reformular a dinâmica do trabalho desenvolvido na PESEPE II. Comparativamente com o primeiro semestre, as planificações eram enviadas para a educadora cooperante e esta, por sua vez, enviava-as para os pais recorrendo a um ao processo de ensino-aprendizagem não presencial. A cada planificação correspondia um

vídeo, onde introduzíamos a atividade e procedíamos à explicação da mesma. Para além disso, foram também elaborados os roteiros, onde fazíamos uma breve descrição da atividade, das aprendizagens que tencionávamos desenvolver, a indicação do tempo e da organização do espaço, a explicação da forma como a atividade deveria ser introduzida, a previsão do acompanhamento que as crianças iriam necessitar ao longo da atividade e a apresentação dos resultados complementados com fotografias e vídeos enviadas pelos pais.

É de acrescentar ainda o preenchimento de uma tabela acerca dos contactos realizados com a educadora cooperante, bem como com as famílias. Neste documento estavam registados todos os contactos, se tinham sido assíncronos ou síncronos e qual foi o propósito dessa comunicação.

À semelhança do que aconteceu no primeiro ano, nesta fase também nos sentimos sempre apoiadas pela educadora cooperante que manifestou total disponibilidade para nos ajudar e aconselhar da melhor forma. Um papel também ele importante foi o dos professores da Escola Superior de Educação que nos orientaram e incitaram a ir adiante com as nossas propostas de atividades.

Esta escola apresentava instalações modernas, tendo um espaço destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e outro à Educação Pré-Escolar. É de referir que na ala esquerda do piso rés do chão, existiam três salas de Educação Pré-Escolar, uma sala de prolongamento ou de componente de apoio à família, um gabinete para os educadores, três casas de banho devidamente preparadas para crianças com desenvolvimento normativo ou para crianças com dificuldades motoras, e uma sala de arrumos. A ala direita, dispunha de três salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, três salas para a Educação Pré-Escolar, sendo uma delas a de Atividades de Apoio à Família (AAAF), munidas por quatro casas de banho, dois gabinetes de apoio, um gabinete de professores, um gabinete de educadoras e dois arrumos. O espaço exterior destinado às crianças da Educação Pré-Escolar era relativamente exíguo, não proporcionando espaço amplo para os desafios e riscos os quais, de acordo com Bento (2012), desempenha “um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação” (p.11).

A sala onde foi realizado o estágio estava localizada no piso do rés do chão, sendo a primeira sala da ala direita. Esta sala dispunha de um quadro de giz que a educadora cooperante utilizava para escrever a data, para que as crianças mais velhas pudessem colocar nos seus trabalhos. Para além deste quadro, a sala dispunha de quatro áreas de interesse (casinha, biblioteca, jogos e oficina) (cf. Anexo 1), um móvel para o computador e materiais da educadora cooperante, uma banca, um móvel destinado a materiais, um móvel onde eram guardados os jogos e também dois quadros

de cortiça onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças para que os pais pudessem vê-los. Esta sala dispunha de duas mesas retangulares que juntas formavam um quadrado, duas mesas em forma de meia-lua que formavam um círculo e, ainda, mais duas mesas em meia-lua e duas retangulares (cf. Anexo 2).

O grupo era constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. No que diz respeito ao domínio sociocultural, a maioria dos encarregados de educação possuía o ensino secundário ou o ensino superior. Relativamente à frequência das AEC, todas as crianças, à exceção de uma, frequentavam as sessões de Língua Gestual. Quanto à Educação Física, todas as crianças participavam nessas atividades.

De modo a terminar a caracterização da turma, é necessário referir que o grupo, em geral, era bastante interessado e curioso, participativo e revelava um elevado nível de autonomia. Quando deparados com situações problemáticas, tinham a capacidade de as resolver prontamente. Para além disso, sempre foi muito diversificado nas suas características pessoais e criativo nas suas brincadeiras. Ao longo das intervenções verificámos que as crianças que integravam este grupo revelavam elevado nível de cooperação e ajuda nas mais variadas tarefas que lhes eram propostas, no sentido em que as crianças de 5 anos estavam sempre prontas a ajudar as crianças mais pequenas.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta seção, far-se-á a apreciação crítica das práticas supervisionadas ao longo do ano letivo de 2018/2019, segundo os Padrões de Desempenho Docente. Este documento integra quatro dimensões, sendo elas a *dimensão profissional, social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa e a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Ao identificar cada dimensão, serão, de seguida, enunciados alguns pontos fortes que foram desenvolvidos ao longo das práticas supervisionadas, e também pontos menos positivos, como por exemplo, algumas dificuldades sentidas e como estas foram superadas.

Quanto à *vertente profissional, social e ética* estão alguns indicadores que um professor deve adotar na sua prática profissional. No entanto, de acordo com o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, torna-se necessário destacar que o “trabalho docente deva ser compartimentado e cada domínio perspetivado isoladamente. A apreciação final deve resultar da articulação dos vários desempenhos descritos em cada domínio, bem como da relação entre as quatro dimensões propostas”

(parágrafo 17).

Nesta primeira vertente, importa salientar que, ao longo das práticas supervisionadas, foram realizadas constantes reflexões críticas acerca de todas as práticas formativas, quer oralmente, quer de forma escrita. Neste sentido, importa referir também que todas as semanas foram elaborados relatórios reflexivos destinados à avaliação da unidade curricular (cf. Anexo 3). De acordo com Júnior (2010), “a reflexão sobre a ação torna-se fundamental e necessária para possibilitar uma atuação mais ampla e consistente da prática pedagógica” (pp. 584-585). Para a realização destes relatórios reflexivos foi imprescindível a utilização de documentos e autores de referência para sustentar a nossa reflexão, o que contribuiu também para que a professora estagiária ficasse mais informada sobre as políticas educativas, em geral.

Relativamente ao desenvolvimento profissional, procurámos estar sempre atualizadas através da frequência de palestras e congressos para poder desenvolver o nosso trabalho de docência com o maior rigor e eficácia (cf. Anexo 4). A participação no Simpósio Internacional “Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico” permitiu alargar o conhecimento acerca de algumas obras literárias infantis não só em Portugal, como no Brasil, e também assistir a uma partilha de experiências e opiniões de duas investigadoras e professoras da área de literatura. No curso de Língua Gestual Portuguesa nível 1 foi possível adquirir conhecimentos básicos desta língua, que permitirão comunicar com crianças com deficiência auditiva. Este curso foi bastante aliciante, despertando o interesse em frequentar o próximo nível.

Nas Prática Educativas Supervisionadas I e II, procurámos sempre estimular e motivar os alunos através da promoção de ambientes de trabalho estimulantes. Neste sentido, importa referir que a professora estagiária privilegiou a utilização das tecnologias, uma vez que estas são altamente potenciadoras da motivação e empenho dos alunos (cf. Anexo 5). Na perspetiva de Mercado (2002),

o objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras. O aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar estas tecnologias na integração de matérias estanques. A escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro (p.14).

Outro dos indicadores nesta primeira dimensão, é o reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na prática docente. Este foi um dos aspetos que tentámos sempre que possível desenvolver com as crianças, na medida em que os alunos podem formar-se reciprocamente tendo o professor apenas como mediador

(Perrenoud, 2000) (cf. Anexo 6).

Ainda nesta dimensão, a professora estagiária teve a preocupação e a responsabilidade de participar nas atividades da escola, quer fora, quer dentro da mesma (cf. Anexo 7). Neste anexo está representado um pouco da festa do agrupamento, onde participaram todas as escolas integrantes do mesmo. Foi um dia bastante divertido, onde o grupo em questão teve a oportunidade de dançar e cantar uma música ensaiada previamente, visitar diferentes exposições e também assistir ao concerto de uma banda.

A segunda dimensão, correspondente ao *desenvolvimento do ensino e aprendizagem*, destaca a importância de o professor evidenciar um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular. Neste sentido, importa referir que a professora estagiária, nos momentos prévios às aulas, teve o cuidado de pesquisar e estudar os conceitos científicos de forma a dominar os conteúdos a lecionar. Como recomenda Gomes (2009), “o professor deve dominar, os conteúdos que vai utilizar directamente na situação de ensino, sendo estes fundamentados pelas disciplinas científicas para um melhor entendimento e domínio dos conteúdos científicos a leccionar” (p.28) (cf. Anexo 8).

No decorrer das práticas supervisionadas, elaborámos todas as semanas a planificação correspondente à mesma (cf. Anexo 9). Estas planificações tiveram sempre como base os diferentes Programas e Metas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico de cada área disciplinar articulando com o currículo. Assim, importa evidenciar as palavras de Alvarenga (2011) acerca da planificação, enquanto documento “sistematizado, mediante a qual se pode conferir maior eficiência às actividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar um conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objectivos não atingidos” (p.14), promovendo assim um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Para além disso, importa frisar que os recursos utilizados foram sempre experimentados pela professora estagiária, de modo a perceber se estes eram adequados à faixa etária e ao conteúdo a ser abordado. As tarefas e estratégias foram sempre adequadas aos diferentes ritmos aprendizagem dos alunos e ao contexto em que os mesmos se inseriam, tendo em conta que os professores “devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades” (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2063). Para além disso, ainda no que concerne à planificação de tarefas, estas foram idealizadas de forma a satisfazer as necessidades de desenvolvimento dos alunos.

Ao longo dos dois estágios profissionalizantes, promovemos vários momentos de desenvolvimento da criatividade dos alunos e, após a realização de trabalhos de

plástica, os alunos apresentavam aos restantes elementos da turma, explicando o que tinham representado e o porquê. Para além de trabalhos de Artes Visuais, os trabalhos de produção de escrita também eles eram lidos à turma. Estas exposições permitiram desenvolver o espírito crítico dos alunos (cf. Anexo 10). Na lógica do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, este deve ser capaz de “apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais” (Ministério de Educação, 2017, p.28).

Relativamente à comunicação do professor com o(s) aluno(s), na prática supervisionada, na primeira turma (no 3.º ano), conseguimos fazer-nos entender, no entanto, o mesmo não se verificou na turma do ano seguinte (1.º ano), onde foi sentida alguma dificuldade em comunicar com os alunos. Em retrospectiva, pensamos que esta dificuldade surgiu pelo facto de ter iniciado o estágio com crianças de um nível etário superior, passando depois para o 1.º ano, o que exigiu que adequássemos as atividades a esta faixa etária e tivéssemos em atenção alguns pormenores que, no 3.º ano, já faziam automaticamente. No seguimento desta ideia, Nascimento (2009) comenta que “é imprescindível, portanto, que a educação seja uma comunicação autêntica entre professor e aluno” (p.3000).

Outro aspeto que merece ser destacado, foi a constante preocupação em trabalhar de forma interdisciplinar, abordando todas as áreas disciplinares de uma forma interligada. Na verdade, tal como afirma Roldão (2001), esta estratégia é fundamental para promover a aprendizagem dos alunos, uma vez que estes ainda estão numa fase inicial do seu desenvolvimento e, por isso, “concebem e percecionam predominantemente a globalidade do real” (p.27).

Ao longo das duas práticas supervisionadas, foi possível constatar que os alunos ao se depararem com estratégias de ensino não tradicionais, como por exemplo, a utilização de fantoches, ou a professora estagiária caracterizada de Pai Natal, permaneciam atentos e entusiasmados até ao término da tarefa (cf. Anexo 11).

Tal como Alcará e Guimarães (2007) referem

no contexto educacional, a motivação dos alunos é um importante desafio a ser enfrentado, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado busca novos conhecimentos e oportunidades, mostrando-se envolvido com o processo de aprendizagem, envolve-se nas tarefas com entusiasmo e demonstra disposição para novos desafios (p. 177).

A terceira dimensão remete para a *vertente da participação na escola e na relação com a comunidade educativa*. Na conceção vigente no Despacho n.º

16034/2010 de 22 de outubro, “o docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade” (p.52301).

Nesta dimensão, é de destacar que foi elaborado um Plano de Turma para o 1.º ano, uma vez que este ainda permanecia em construção. Para a realização deste documento, recorremos ao diálogo com a professora titular de turma e com o professor de apoio para que estes nos dessem informações mais detalhadas. Para a realização de um plano coeso e coerente foi necessário recorrer também a outros documentos, como por exemplo, o Plano de Turma e o Projeto Educativo do agrupamento. À luz das palavras proferidas por Figueiredo (2001), o projeto curricular de turma é um “instrumento de gestão pedagógica, no qual deve ser visível a reflexão e a análise dos processos de ensinar e de fazer aprender (p.35).

A quarta e última dimensão diz respeito à *vertente do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, e resulta do “reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301).

De acordo com esta perspetiva, a professora estagiária tomou a iniciativa de desenvolver a atualizar a sua formação profissional através de formações proporcionadas pela Escola Superior de Educação de Viseu. Um exemplo desta atualização da formação base foi a participação nos “Olhares sobre a Educação VII” que se realizou no dia 11 de abril de 2019, o qual chamou à atenção da forte relação existente entre a Matemática e o Português e como ambas podem estimular a criatividade, a imaginação e as formas de as expressar. Um elemento altamente potenciador destas aprendizagens é o livro-álbum, pois desperta a curiosidade de pessoas de diferentes faixas etárias. Neste âmbito, Costa (2016) salienta que a

formação continuada de professores é algo inerente à sua profissão, sendo um item indispensável e de extrema necessidade para o bom desempenho das funções desses profissionais. Entretanto, entendemos que a formação continuada não deve ser realizada apenas com o intuito teórico sem bases na realidade vivida pelos docentes e alunos, mas também deve permear temas do cotidiano, haja vista que as mudanças acontecem de forma acelerada em todo o mundo, e a educação tem que acompanhar esse processo a partir de professores devidamente habilitados para abordar as questões em sala de aula (p. iv).

Para terminar, importa referir que, no decorrer das práticas supervisionadas, foi privilegiado o trabalho colaborativo com as orientadoras cooperantes e com a colega de

estágio. Ao promover o trabalho colaborativo em contexto sala de aula, o(a) professor(a) permite aos alunos utilizarem as suas experiências pessoais, que muitas vezes é menosprezado, para um interesse comum, passando-se assim a dar ênfase à componente afetiva para além da cognitiva. O Anexo 6 comprova que foi promovido o trabalho colaborativo em alguns trabalhos, como por exemplo, a construção de uma árvore em 3D que surgiu no seguimento do tema abordado em Língua Portuguesa: as adivinhas. Após os alunos pesquisarem uma adivinha em casa, estas eram coladas na árvore.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estabelece os objetivos da Educação Pré-escolar, como garantir que a criança se sinta segura a nível afetivo; promover a participação da criança; fomentar o desenvolvimento da educação moral e do significado de responsabilidade; propiciar momentos de integração social; desenvolver atividades que permitam estimular a criatividade da criança; dar o exemplo de hábitos de higiene e saúde; e identificar casos de necessidades de saúde especiais.

Neste ponto, pretende-se fazer uma reflexão crítica acerca das experiências pedagógicas vivenciadas na PES EPE I e EPE II, tendo em consideração as quatro dimensões definidas no Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, já referido, particularmente: a *dimensão profissional, social e ética*; a *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; a *dimensão da participação na escola e a relação com a comunidade educativa* e a *dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Deste modo, este documento visa “o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua atividade” (Despacho16034/2010, p.52300).

Na *dimensão profissional, social e ética* importa salientar que ao longo de todas as sessões foram propiciados vários momentos de reflexão e, segundo Júnior (2010), “a reflexão sobre a ação torna-se fundamental e necessária para possibilitar uma atuação mais ampla e consistente da prática pedagógica” (pp.584-585). A prática reflexiva esteve sempre presente, uma vez que a reflexão após a prática é importante para que as educadoras reflitam acerca daquilo que realizaram na prática. Após a cada intervenção foram elaborados relatórios onde iam sendo identificados os pontos fortes, bem como os pontos menos fortes das intervenções realizadas. Para além disso, eram analisados aspetos que se prendiam com as opções didáticas, dizendo se estas resultaram ou não, aspetos como a organização do ambiente educativo, o desempenho das crianças, o desempenho da educadora estagiária, desafios futuros e, também,

aspectos a ter em conta em futuras intervenções (cf. Anexo 12). Deste modo, a realização dos relatórios semanais permitiu à educadora estagiária refletir sobre o que aconteceu nos dois dias de intervenção, identificando as aprendizagens das crianças em cada área de conteúdo e também o que ficou por aprofundar.

Neste desenrolar, torna-se relevante mencionar que, ao longo do estágio, foram ainda proporcionados momentos de reflexão com as professoras supervisoras da ESEV. Estes diálogos constituíram momentos importantes, dado que contavam com a presença da orientadora cooperante, com uma das supervisoras e também com o outro elemento do grupo de estágio, permitindo assim a troca de opiniões, as quais contribuíram para o desenvolvimento profissional. Neste seguimento, Oliveira e Serrazina (2002) afirmam que “a conversação reflexiva está no centro da reflexão sobre a prática. As conversações reflexivas podem ser colaborativas e em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (p.4). Outro momento de reflexão, foi a elaboração de um relatório onde foi possível refletir acerca do percurso de todo o semestre. A realização deste documento permitiu à educadora estagiária refletir acerca de todas as intervenções, reconhecer o que correu bem e o que correu menos bem e também perceber o que era necessário melhorar para colocar em prática no próximo semestre (cf. Anexo 13).

Face à problemática decorrente da COVID 19 com que Portugal se debateu e com a rápida implementação do ensino a distância, tal não significou que deixasse de haver espaço de reflexão e debate de ideias. Foram necessários alguns momentos de reflexão com a orientadora cooperante de modo a perceber como se sentia a educadora estagiária, se o trabalho desenvolvido estava de acordo com o pretendido e aspetos a melhorar. É de destacar que ao longo do ensino a distância estas reflexões mantiveram-se, no entanto, foram realizadas a distância, ou seja, assíncronas, utilizando plataformas como o WhatsApp, chamadas telefónicas, mensagens e e-mails. Nestes espaços de diálogo, foi possível partilhar com a orientadora cooperante ideias para as planificações, opções didáticas, gestão dos materiais, bem como a partilha de feedbacks. Posto isto, é importante evidenciar que a colaboração entre educadores “apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p.208).

Para além das reflexões com a orientadora cooperante, foi também possível criar espaços de reflexão em grande grupo, contando com a participação de todos os elementos da turma de mestrado, bem como com as professoras supervisoras da ESEV. Nestes espaços, foram partilhadas algumas ideias de tarefas, e como estas tinham corrido e como nos estávamos a sentir com esta nova modalidade de ensino-aprendizagem, dando conta de algumas vantagens e desvantagens do ensino a

distância. Foram realizadas reflexões no final de cada intervenção, quer apenas com a orientadora cooperante, mas também com as professoras supervisoras, permitindo a partilha de conhecimentos. Para além destas reflexões, foram ainda elaborados relatórios reflexivos que possibilitaram à educadora estagiária tomar consciência daquilo que foi feito ao longo do semestre e identificar os pontos menos bons de modo a colmatá-los no próximo semestre.

No que se refere ao indicador “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho 16034/2010, p.52301), foi necessário recorrer à leitura de alguns documentos de referência para desenvolver uma conduta informada e atualizada ao longo das práticas letivas. Um exemplo desses documentos, foi o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, o qual faz referência ao trabalho colaborativo entre todos os intervenientes na educação das crianças e ao direito que as crianças têm de participar na avaliação. Para além disso, outro documento crucial para o desenvolvimento da prática supervisionada foi o “Capítulo 2- Bem-Estar Emocional e implicação”, o qual tem como autores Gabriela Portugal e Ferré Laevers, bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de 2016. Esta procura de atualização de informação promoveu uma formação contínua, que na perspetiva de Chimentão (2009), “tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (parágrafo 8).

Para assegurar uma “atitude informada e participativa face às políticas educativas” (Despacho 16034/2010, p.52301) foi importante desenvolver um trabalho contínuo nas diferentes unidades curriculares, que, por sua vez, permitiu crescer pessoal e profissionalmente, encarando a educação de forma mais crítica e reflexiva.

Quanto ao indicador de “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos” (Despacho 16034/2010, p. 52301), o grupo era constituído por crianças de diferentes faixas etárias e esse facto enriquecia as relações estabelecidas entre as crianças, possibilitando a partilha de experiências e aprendizagens entre as crianças mais velhas para com as mais novas. Como exemplo desta situação, é de referir que uma vez uma criança necessitou de ajuda para continuar a sequência dos símbolos natalícios, na medida em que esta estava a colocar os símbolos de forma aleatória e percebeu que não era assim, sendo que uma criança mais velha mostrou-lhe como poderia continuar a sequência. Posto isto, a criança conseguiu continuar a sequência sem qualquer problema (cf. Anexo 14).

Ao longo do estágio, a educadora estagiária teve sempre a preocupação de propiciar ambientes potenciadores de aprendizagens diversificadas e, principalmente,

que fizessem com que a criança se sentisse segura emocionalmente. No entanto, para que a criança não se sinta insegura é necessário que haja uma interligação entre as atividades desenvolvidas pela educadora com o que é feito em casa, “sendo por isso importante a comunicação e partilha entre toda a equipa educativa, pais e cuidadores” (p.49), tal como é proferido por Mendonça (2017). No seguimento desta última citação, é relevante referir a importância do trabalho colaborativo com a nossa parceira de estágio, bem como com os restantes responsáveis pelo desenvolvimento da criança. Assim, torna-se também pertinente mencionar que ao longo do ensino a distância a cooperação e colaboração entre educadores/as, e entre a comunidade escolar e o contexto familiar revelaram-se fundamentais para que a aprendizagem das crianças decorresse o mais proximamente possível da normalidade. Assim sendo, é importante lembrar as palavras de Figueiredo (2010), segundo as quais as famílias e o jardim de infância, ao colaborarem entre si, estão a contribuir “para a existência de uma pré-escolar melhor e mais útil às suas crianças e à comunidade que envolve (p.30).

É de destacar que os contactos estabelecidos com as famílias foram sempre de forma indireta, as quais deram sugestões de melhoria na partilha dos vídeos. Sendo assim, a comunicação entre estes dois agentes educativos revelou-se fundamental na medida em que permitiu a participação das famílias, as quais têm o direito de “dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação de prática educativa” (Ministério da Educação, 2016, p.16).

No que concerne aos domínios “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” e “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno”, é importante destacar que na elaboração de cada planificação eram tidas em conta as faixas etárias e o contexto social de cada criança de modo que todas estivessem envolvidas de igual forma, prevalecendo sempre o princípio da equidade. Nos dois semestres, a elaboração das planificações semanais contou com a participação da responsável pela semana, da parceira de estágio, das professoras supervisoras da ESEV e, também, da orientadora cooperante, uma vez que após a planificação estar concluída era apresentada às mesmas para correção e sugestões. Neste sentido, Damiani (2008) afirma “que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p.218). Este trabalho colaborativo intensificou-se, ainda na mais, na modalidade ensino a distância, dado que todas as planificações foram pensadas e elaboradas por ambos os elementos do grupo de estágio.

Perante a nova e atípica situação, foi também necessário reformular as planificações, dado que estas iriam ser dinamizadas pelos familiares das crianças.

Deste modo, nas novas planificações constava o tema, a identificação do período de implementação, os objetivos de aprendizagem, o enunciado da tarefa e também a avaliação. Relativamente ao enunciado da tarefa, a educadora estagiária tentou utilizar uma linguagem simples e motivadora.

De seguida, referimos o indicador “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” e a dimensão da “*Participação na escola e da relação com a comunidade educativa*” mais propriamente no indicador “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” Despacho 16034/2010, (p.52302). A partir destes indicadores surge a importância do desenvolvimento de um trabalho colaborativo, quer em pares, quer com a educadora cooperante e também com as famílias. Um dos exemplos desta colaboração com os pais foi o Projeto de envolvimento da família o qual era intitulado de “Por um planeta saudável” (cf. Anexo 15), desenvolvido ao longo da PESEPE I.

Este projeto tinha como primeira fase enviar um comunicado aos pais para que estes, juntamente com os seus filhos, elaborassem uma mensagem a dizer que medidas adotam para proteger o nosso planeta. Neste projeto era pretendido que todas as crianças, juntamente com as suas famílias, elaborassem uma mensagem a dizer de que forma é que podemos preservar o nosso planeta. Após a reunião de todas as mensagens, estas foram colocadas no planeta Terra, construído pelas educadoras estagiárias o qual fez parte da apresentação final. Para a apresentação final foi necessária a elaboração de uma coreografia a qual era acompanhada com uma música relativa ao planeta saudável, “O planeta é um amigo”. A coreografia foi ganhando “forma” com a participação ativa das crianças e também das educadoras estagiárias. Da perspetiva do Ministério da Educação (2016), o(a) educador(a) deve ouvir as crianças “nas decisões que lhe dizem respeito [uma vez que lhe confere] um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p16). As crianças, ao participarem, estão a desenvolver a sua capacidade comunicação e o seu espírito crítico. Num momento prévio à implementação do projeto foi enviado um comunicado para os Encarregados de Educação com o intuito de explicar como surgiu o projeto, o que era pretendido, bem como informar a data de entrega das mensagens. Este projeto revelou-se bastante enriquecedor para todos intervenientes, uma vez que permitiu às famílias participarem na vida escolar dos seus educandos e proporcionou às educadoras estagiárias um momento de diálogo com os pais, contribuindo assim para um desenvolvimento harmonioso da criança.

Com a realização do projeto, o grupo de estágio percebeu a importância que os

pais conferem à vida escolar dos seus filhos e a motivação que apresentam em participar nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Neste projeto foi possível obter bastante adesão por parte dos pais em todas as fases do projeto, sendo um facto que foi surpreendente. Assim sendo, o Ministério da Educação (2016) alude que os pais têm o “direito de participar no desenvolvimento do percurso pedagógico [dos seus filhos], não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (p.16). Tendo como referência as palavras de Picanço (2012, p.14), “a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos”, prendendo-se assim com o indicador “Envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” (p.52302).

A festa de Natal foi preparada em conjunto com toda a escola, a qual contou com a participação dos alunos de todos os níveis de escolaridade, bem como toda a comunidade escolar. Cada nível ficou responsável por fazer uma pequena apresentação musical e todos assistiram a todas as apresentações.

A Escola em que estagiámos está integrada no programa “Viseu Educa” o qual possui vários projetos para os diferentes agrupamentos da cidade de Viseu. O projeto com que a educadora estagiária teve a possibilidade de contactar foi “Língua Gestual Portuguesa- LGP kids”. Todas as segundas-feiras, o grupo de crianças contava com a presença de uma professora de Língua Gestual, a qual, todas as sessões, trazia novos gestos. É de referir que a maioria das crianças apreendia de forma rápida os gestos que eram demonstrados e queria saber sempre mais palavras.

Estas intervenções estavam relacionadas com a festa de Natal, dado que foi a professora de Língua Gestual, nas suas sessões, que ensaiou uma música alusiva ao Natal através da Língua Gestual. É de referir que, ao longo dos ensaios, e até na própria apresentação, as crianças estiveram sempre implicadas e persistentes.

É de destacar que as relações estabelecidas com as famílias, em tempos de pandemia, foram sempre indiretas, ou seja, através da orientadora cooperante. A relação entre estes dois agentes educativos é essencial, uma vez que, ao trabalharem em conjunto, estão a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Neste sentido, o Ministério da Educação (2016) alude a que as famílias têm o direito de ter a “oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação de prática educativa” (p.16). Esta relação, em tempos de pandemia, deve ser ainda mais reforçada para que tudo corra da melhor forma. Além de não ter sido possível um contacto direto com as famílias, estas manifestaram as suas dificuldades em aceder aos vídeos que lhes eram enviados, problema esse foi resolvido de imediato seguindo a

sugestão dos encarregados de educação. Deste modo, os vídeos deixaram de ser enviados por via Wetransfer e passaram a ser publicados no Youtube no modo privado.

No que concerne à dimensão de *Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem* (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro) é de referir que, no decorrer das intervenções, elaborámos todas as semanas uma planificação. Nestas planificações eram propostas atividades que tinham como propósito desenvolver aprendizagens significativas nas crianças. Para além disso, todos os planos elaborados estavam de acordo com as aprendizagens desejáveis para a faixa etária das crianças que são descritas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016), prendendo-se assim ao indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” (Despacho 16034/2010, p.52301).

É de relevar ainda que, na conceção das planificações, era tido em conta o contexto onde as atividades se iriam realizar. Deste modo, importa destacar o plano que continha descrita a confeção de um bolo que envolvia a participação de dois grupos de crianças, sendo, por isso, necessária a adaptação de estratégias a utilizar com ambos grupos (cf. Anexo 16). Enquanto uns participavam a colocar os ingredientes no recipiente, as restantes crianças cantavam músicas. Ao contactar pela primeira vez com a planificação por roteiro foram sentidas algumas dificuldades, sendo que esta possuía aspetos/elementos que eram desconhecidos à educadora estagiária. Inicialmente, a elaboração das planificações partia daquilo que a educadora estagiária queria abordar na sala de atividades e não das necessidades apresentadas pelas crianças, bem como das suas experiências/vivências (cf. Anexo 17).

Contudo, as planificações da educadora estagiária foram evoluindo com o passar do tempo, uma vez que eram realizadas algumas discussões e reflexões com as professoras supervisoras e educadora cooperante as quais davam os melhores conselhos. Dois dos aspetos melhorados foi a construção da teia de ideias e também a seleção dos principais objetivos a atingir com as atividades propostas. Estas alterações resultaram numa melhor compreensão por parte do leitor. Neste sentido, Zeichner (2008) afirma que a reflexão por parte do educador/professor possibilita a que o mesmo “use sua criatividade para intervir em determinadas situações a fim de utilizar materiais e estratégias de ensino de uma maneira mais apropriada” (p.541).

Durante o ensino a distância, as planificações não foram elaboradas de acordo com as necessidades apresentadas pelas crianças, mas sim de acordo com o tema que nos era proposto pela orientadora cooperante, a qual decidia em conjunto com as suas colegas de departamento. Deparadas com a nova modalidade de ensino-aprendizagem, foi importante ter em conta os recursos que as crianças tinham ao seu dispor, estando

sempre atentas à acessibilidade e participação de cada criança, com base no conhecimento das características individuais de cada uma. Posto isto, as planificações do departamento eram ajustadas pela orientadora cooperante e, posteriormente, eram enviadas para o grupo de estágio (cf. Anexo 18). Inicialmente, estas planificações continham uma atividade proposta por cada educadora estagiária; no entanto, após os pais/encarregados de educação se manifestarem, alegando que eram demasiadas tarefas, o grupo de estágio começou a propor apenas uma atividade em conjunto. Nestas planificações, a educadora estagiária teve sempre a preocupação de diversificar o envolvimento de diferentes áreas/conteúdos (cf. Anexo 19). Este aspeto foi mantido também no ensino a distância, através do feedback das famílias sobre as atividades que iam realizando, permitindo que prestássemos apoio não só às crianças, mas também aos pais, visto que foram o principal elo nesta modalidade. Na elaboração das tarefas, a educadora estagiária teve sempre em conta os materiais que as crianças poderiam ter acesso nas suas casas, sentindo-me assim um pouco limitada mais no subdomínio das Artes Visuais.

Para além disso, em reflexão com a colega de estágio foi possível verificar que o ponto da avaliação não era o mais adequado, uma vez que não tinha espaço para que a criança realizasse a autoavaliação, nem para os pais fazerem uma breve observação relativamente ao trabalho desenvolvido pelas crianças, que na nossa perspetiva funcionou melhor. É importante que o educador proporcione momentos em que a criança se autoavalie, pois irá permitir que esta reflita acerca do seu desempenho em cada tarefa, o que se relaciona com o indicador “Promoção de processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos” descrito nos Padrões de Desempenho do docente (Despacho 16034/2010, p.52301).

As planificações realizadas ao longo do ensino a distância, tiveram sempre por base um vídeo que contou com a participação dos dois elementos do grupo de estágio e, até mesmo, da orientadora cooperante (cf. Anexo 20). Após a realização dos vídeos, estes eram enviados para a orientadora cooperante para que esta nos desse o seu feedback, se havia aspetos a melhorar e quais. De seguida, a orientadora cooperante enviava os vídeos para os pais, uma vez que não tínhamos acesso à plataforma utilizada pelo agrupamento.

No que diz respeito aos feedbacks das famílias sobre as atividades realizadas pelas crianças, obtivemos sempre respostas apenas de um conjunto de crianças. Estas partilhas eram em formato vídeo e fotografia através da orientadora cooperante, que nos enviava pelo WhatsApp. Com o decorrer do tempo a educadora optou por não enviar as respostas das famílias e organizou-as numa pasta que nos enviou no término do

semestre (cf. Anexo 21).

Respeitante ao indicador “Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Despacho 16034/2010, p.52301), no primeiro semestre, na PESEPE I foi ainda possível realizar planificações individuais, ou seja, direcionadas apenas para uma criança (cf. Anexo 22). Para a conceção destes planos foram necessárias observações dessa criança de modo a identificar as suas dificuldades e interesses. Posteriormente, foi elaborada uma planificação que contemplava uma atividade que tinha como objetivo colmatar as dificuldades da criança, considerando sempre os interesses da mesma. Com a implementação desta planificação, não foi possível observar uma evolução na criança, uma vez que na primeira intervenção a mesma não esteve presente. Numa segunda intervenção, a criança em questão esteve presente, mas não foram obtidos os resultados esperados, uma vez que a montagem de puzzles requer treinamento diário. No entanto, devido à situação descrita anteriormente, não foi possível dar continuidade a esta dinâmica, uma vez que o ensino foi realizado a distância.

Na planificação apresentada no Anexo 23, o discurso que se seguiu à leitura do livro “Orelhas de borboleta” foi analisado, considerando a ideias, opiniões, expressões e experiências das crianças para a formulação de uma futura planificação (cf. Anexo 23). Assim sendo, é importante que as crianças participem na planificação de tarefas, onde estas, através do diálogo, manifestam os seus interesses e preferências. Neste sentido, tal como referido pelo Ministério de Educação (2016), é promovida a participação das crianças nas planificações, planificando “o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem” (p.4). Neste âmbito, a participação ativa das crianças nas planificações prende-se com os indicadores “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” e com a “promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” (Despacho 16034/2010, p.52301).

Outro aspeto importante a salientar é a participação das crianças na construção do “Quadro do chefe” onde as mesmas decidiram como este iria funcionar, quais as regras a seguir, de forma a que todos desempenhassem este cargo, bem como a decoração do quadro (cf. Anexo 24). Neste âmbito, Freire (2011) alude que criar “verdadeiros espaços de participação infantil possibilita, em simultâneo, uma inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação activa” (p.19). Ao longo do ensino a distância a participação das crianças esteve evidente na construção das suas respostas às tarefas que lhes eram propostas.

É de referir ainda que num momento prévio à implementação das planificações,

pesquisámos acerca dos conteúdos a abordar de forma a dominar o conceito a trabalhar. Deparadas com esta nova modalidade de ensino, antes de construir o vídeo era necessário pesquisar acerca do conteúdo que iria ser tratado para que este fosse transmitido de forma correta e com clareza às crianças. Assim sendo, Santos, Lima e Gomes (2015) afirmam que tendo em conta a

faixa etária com que o educador de infância trabalha, a sua formação, quem a nível pedagógico, quer científico, deve ser exigente e adequada, pois nestas idades as crianças estão muito mais recetivas a tudo o que lhes é ensinado e, se o educador não dominar os conceitos que pretende transmitir e se revelar inseguro, este sentimento de insegurança e pouco à-vontade passará para a criança, ficando ela própria a sentir-se pouco motivada para assuntos de índole científica (p.66).

Neste desenrolar, é de destacar um momento em que a educadora estagiária se sentiu totalmente à vontade com o conteúdo científico que estava a ser abordado que foi na altura do Natal, onde foi proposto às crianças construírem sequências com símbolos Natalícios.

Algumas das atividades sugeridas pela educadora estagiária privilegiaram a interação da criança com o adulto, bem como de criança com criança. O facto de sugerir às crianças que trabalhassem em grupo constitui, na maioria das vezes, uma opção didática positiva, dado que estas partilhavam experiências umas com as outras, cooperando entre si. Além do mais, é importante salientar que esta organização de trabalho permitia às crianças respeitar as ideias do outro e desenvolver o seu espírito crítico. Apesar do ensino a distância, é de referir que houve sempre a preocupação de planificar as atividades para que as crianças as pudessem realizar, de forma individual, ou em grupo, mais propriamente com a família.

Um aspeto a salientar e que promoveu o envolvimento das crianças foi o facto de haver um momento prévio à atividade onde eram utilizadas várias estratégias, como por exemplo, a leitura de histórias e, neste sentido, o Ministério de Educação (2016) afirma que, através do contacto com os livros, é promovido o “prazer da leitura” e “a sensibilidade estética” (p.66). No entanto, na prática de ensino desenvolvida a distância, o formato da proposta de atividade (vídeos) tornou-se, por si só, uma estratégia que estimulava e motivava as crianças. Segundo Perrenoud (2000), os instrumentos tecnológicos possibilitam “uma maior concentração nas mais qualificadas tarefas (p.133). Para além de a base do ensino a distância serem as tecnologias, isso não invalidou o facto de a educadora estagiária promover momentos de contacto de leitura, como é possível verificar no Anexo 20 , mais especificamente no link da “Hora da leitura”.

No que diz respeito ao ensino presencial, sempre conseguimos fazer-nos entender, adaptando o nosso discurso tendo em conta o interlocutor. Contudo, deparámo-nos com alguns momentos em que as crianças não compreendiam algumas palavras que iam surgindo, optando assim por explicar o significado das mesmas, utilizando sinónimos. Um exemplo desta situação já mencionada, foi a leitura de história “Orelhas de borboleta”, sendo que esta apresentava algumas palavras difíceis ao longo do texto.

Quando nos deparámos com a nova metodologia de trabalho, ensino a distância, interrogámo-nos sobre como iríamos proceder na sua comunicação com as crianças. Após alguns diálogos com a orientadora cooperante, com a professora supervisora e responsável da unidade curricular, bem como com as colegas de turma, foi possível chegar à conclusão que iria ser adotado o método utilizado por cada educadora cooperante. No nosso caso, não foi possível estabelecer um contacto direto com as crianças ou com as famílias, uma vez que não tínhamos acesso à plataforma utilizada pelo agrupamento. No que diz respeito ao ensino presencial, procurámos utilizar sempre uma linguagem simples e adequada ao contexto.

Durante o brincar livre, procurámos desenvolver espaços de diálogo com as crianças, a fim de perceber o modo como elas pensavam, mostrando interesse pelo que estavam a realizar. Esta interação permitia ao adulto compreender melhor a criança e também estabelecer uma relação de amizade com ela.

No decorrer das intervenções, tivemos a oportunidade de observar o comportamento das crianças nas atividades autodirigidas, dirigidas, atividades na hora das refeições, bem como no intervalo. Estas observações permitiram à educadora estagiária compreender as crianças e também o seu nível de desenvolvimento, identificando as capacidades, dificuldades e interesses das crianças.

Ainda no que concerne à avaliação, a educadora estagiária, no término de cada intervenção, preencheu a Ficha 1g do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), onde cada criança era avaliada nos níveis de bem-estar e implicação (cf. Anexo 25). Fazendo uma retrospectiva e comparando todas as fichas relativas aos níveis de envolvimento, é importante referir que estes níveis foram evoluindo com o tempo devido às atividades que lhes eram propostas.

Na Ficha i do sistema mencionado, foram escolhidas três crianças pertencentes a diferentes faixas etárias. O preenchimento desta ficha permitiu à educadora estagiária identificar competências sociais e pessoais, bem como dificuldades que devem ser trabalhadas de modo a colmatar as mesmas (cf. Anexo 26). Contudo, é de salientar que esta ficha foi sendo preenchida ao longo de semestre e no fim, aquando da leitura do documento, foi notória uma evolução das crianças nos vários domínios.

É importante salientar que, no final de algumas atividades, era sugerido que as crianças apresentassem o seu trabalho ao restante grupo onde o mesmo avaliava o trabalho como muito bom, bom ou médio. Posteriormente, o(a) autor(a) do trabalho também se autoavaliava, justificando essa mesma autoavaliação. Tal como é referido por Fitas (2012), a criança ao desenvolver o seu “sentido de autoavaliação [fará com que esta] reconheça nas suas produções, a sua aprendizagem, refletindo sobre as mesmas” (p.33).

Ainda no que diz respeito à avaliação, quero destacar que no ensino a distância, foi mais difícil, dado que não tivemos contacto presencial com as crianças, não sendo possível efetuar o habitual registo dos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, recorrendo às fichas do SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças), bem como elaborar a planificação individual, ou seja, apenas para uma criança. Contudo, é importante referir que a avaliação das crianças é uma tarefa importante, sendo que se trata do momento em que o(a) educador(a)/professor(a) toma consciência do progresso das crianças. Tendo como referência as palavras do Ministério da Educação (2016),

a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda de outros intervenientes no processo educativo (p.16).

Em suma, a relação de amizade entre o educador e a criança é um dos pilares da relação pedagógica. Assim sendo, ao longo de todo o semestre foi possível estabelecer uma relação de afeto para além da dita relação pedagógica. Por isso, em tempos de pandemia, ao adotarmos o método de trabalho a distância, foi possível perceber com maior clarividência, a importância da relação com as crianças, onde o educador/a não deve deixar de ser o apoio das crianças na construção do conhecimento. Neste sentido, e como não era possível estabelecer um contacto direto com as crianças, a educadora estagiária tentou utilizar, nos vídeos realizados, um discurso descontraído, simples e próximo delas para que estas demonstrassem níveis de bem-estar e implicação elevados.

Para terminar, na dimensão *Desenvolvimento e Formação Profissional* ao longo da vida é de referir que, após a formação inicial, é desejável que educadores/professores apostem em formações, workshops, procurem atualizar-se através da leitura da nova legislação, artigos científicos na área da educação, entre

outros. Esta continuação da formação levará que o docente, conseqüentemente, melhore a sua prática, promovendo atividades significativas.

Assim sendo, procurámos manter-nos atualizadas de modo a dinamizar atividades adequadas às faixas etárias das crianças, bem como aos interesses das mesmas, tal como está evidente no descritor “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional” (Despacho 16034/2010, p.52302). Neste sentido, foi necessária a leitura de documentos fundamentais para o desempenho de uma boa prática profissional, entre eles estão as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de 2016, que foram analisadas e interpretadas em pormenor.

Em tempos de pandemia, foi possível assistir a alguns seminários, apresentações e debates que nos ajudaram a refletir e a lidar com as crianças em plena pandemia, bem como a perceber o papel do/a educador/a nesta situação. Sendo assim, passámos a enumerar as formações: o Seminário Internacional de Avaliação da aprendizagem; A creche pós pandemia-planejamento o acolhimento; Projeto Kalambaka; Refletir, Partilhar e Dialogar: a educação dos 0 aos 3; e Recursos Educativos Digitais: promover e regular a aprendizagem.

Com a implementação do ensino a distância, foi possível desenvolver comportamentos de tolerância, dado que a educadora estagiária teve de abdicar da sua prática e passar a refletir mais sobre o que é importante na educação pré-escolar. O facto de no trabalho de investigação do Relatório Final de Estágio abordar a temática dos valores e de como promover a solidariedade, fez com que conduzisse a nossa conduta para sensibilização das crianças para serem solidários nesta fase particularmente difícil que o país estava a atravessar.

3. Síntese global da reflexão

As práticas de ensino supervisionadas, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer em Educação Pré-escolar foram concretizadas todas em agrupamentos de escolas do concelho de Viseu, sendo que um se localizava na periferia da cidade e outro no centro da cidade. Ao longo deste processo, sempre houve um acompanhamento pelos professores supervisores da ESEV, os quais desempenharam um papel fundamental. Tal como referem Alarcão e Tavares (1987), estes desempenham “um papel importante, embora de modo algum único, no estabelecimento de um clima afectivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando” (p.86).

No primeiro ano, uma vez que esta foi a primeira experiência como candidata a professora, onde surgiram o anseio e entusiasmo para contactar com as crianças. No decorrer de todo este processo foram superados receios e ultrapassadas todas as

nossas expectativas.

Ao longo das duas práticas supervisionadas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, houve sempre uma tentativa de superar as dificuldades que iam surgindo e a preocupação em utilizar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem, bem como os recursos materiais mais adequados para que os conteúdos lecionados, ao longo das aulas, fossem apreendidos de forma correta. Na realidade, tal como refere Vieira (2004), “a formação dos educadores de infância e dos professores, assim como as estratégias pedagógicas que utilizam, influenciam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (p.17).

O cuidado em elaborar materiais didáticos para conseguir captar a atenção dos alunos o maior período de tempo possível foi uma preocupação que esteve sempre presente, em todas as áreas curriculares e, em particular, nas que exigem uma maior abstração. No entendimento de Botas e Moreira (2003), “uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática” (p.254).

A aplicação das novas tecnologias foi um recurso que prevaleceu sempre ao longo das aulas, quer no 3.º ano como no 1.º ano, na medida em que a utilização das novas tecnologias permite que o aluno participe “dinamicamente da ação educativa através da interação com os métodos e meios para organizar a própria experiência” (Aguiar, 2008, pp.63-64).

As orientadoras cooperantes desempenharam um papel muito importante, tendo colocado a professora estagiária sempre à-vontade, o que fez com que avançasse com maior confiança. Neste sentido, é também importante referir que as docentes sempre se mostraram disponíveis para auxiliar em qualquer dúvida que surgisse e também disponibilizaram materiais necessários às tarefas a desenvolver. Dada a sua vasta experiência, elas mostraram-nos como agir perante algumas situações imprevistas e, também, no final de cada intervenção, fizeram as suas críticas construtivas para nos desenvolver a nível profissional. O artigo nº 33 do Decreto-Lei n.º 74/2014, de 14 de maio, destaca os requisitos que os orientadores cooperantes devem cumprir, sendo eles: a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

Para além disso, ambas as práticas, proporcionaram o reforço da ideia de que é necessário estabelecer uma boa relação com os alunos, de forma a que estes se sintam à vontade para perguntar e recorrer ao professor sempre que necessitem. Deste modo é importante lembrar que “a relação professor/aluno em meio ao

ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos “(Brait, Macedo, Silva, Silva, & Souza, 2010, p.6).

No que diz respeito aos estágios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar, é de referir que, quer no ensino presencial, quer a distância, a educadora estagiária sempre privilegiou o trabalho colaborativo, estando aberta a novas aprendizagens, na linha do que Damiani (2008) preconiza: “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p.218). O trabalho colaborativo foi uma constante na dinâmica de grupo com a colega de estágio, uma vez que planificações e materiais foram sempre realizados em conjunto e incluindo as opiniões de ambos elementos.

Um dos aspetos mais positivos a destacar foi a relação positiva que a educadora estagiária estabeleceu com as crianças e com a orientadora cooperante. Esta esteve sempre disponível para ajudar e, no final de cada dia de intervenção, dava o seu parecer, identificando os pontos positivos, bem como os pontos menos positivos – que tomávamos em conta nas intervenções subsequentes.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo destes estágios fez com que a educadora estagiária se desenvolvesse, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. No que se refere às planificações, elas foram evoluindo ao longo do tempo e, simultaneamente, foi-se desenvolvendo a consciência de que a planificação deve ser elaborada em função dos interesses das crianças e não daquilo que o(a) educador(a) quer levar para a sala de atividades.

Mais do que noutros níveis de escolaridade, foi compreendida a importância que o brincar tem no desenvolvimento de uma criança. Esta atividade lúdica assume-se como “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p.12).

Um dos momentos considerado pela educadora estagiária mais marcantes foi quando a educadora estagiária propôs às crianças que expressassem as suas emoções através das artes plásticas. Nesta sessão, foram disponibilizadas folhas de papel de cenário de grande dimensão e foi sugerido às crianças que exprimissem o que estavam a sentir através de diferentes materiais (lápiz de cera, pastéis, tintas e lápis de cor). Nesta atividade as crianças mostraram um nível elevado de bem-estar e implicação, querendo permanecer na atividade mesmo tendo esta terminado.

Neste sentido, importa também referir que a situação de pandemia que atravessámos (Covid-19), “obrigou” a adaptar a nossa dinâmica pedagógica à qual, a

educadora estagiária considera que se adaptou de forma rápida, dando o seu melhor para que tudo corresse bem. Esta nova modalidade de ensino-aprendizagem pressupôs que o contacto com as crianças passasse a ser a distância; as planificações mais simples e concisas, visto que eram os pais que iam proceder às intervenções e na proposta de tarefas houve a necessidade de gerir os materiais que as crianças tinham em casa. Esta situação demonstrou o facto de que é importante que o(a) educador(a) seja flexível e inventivo, no sentido de ser capaz de se adaptar aos imprevistos que surgem. Neste sentido, Moran (2003) adverte para a necessidade de o educador ter “flexibilidade para adaptar-se a situações muito diferenciadas e ter sensibilidade para escolher as melhores soluções possíveis para cada momento” (parágrafo 13). Posto isto, o ensino a distância tornou-se um desafio na medida em que nos fez recorrer a conhecimentos prévios relativos às tecnologias e a conteúdos científicos.

Devido ao surgimento desta nova modalidade de ensino, é de referir que todas as atividades tinham como base um vídeo que abrangia conteúdos fundamentados na teoria, dado que necessitavam de uma pesquisa prévia de conceções essenciais para a transmissão clara das temáticas.

De modo a terminar, importa destacar que ser um profissional de educação, é também ser capaz de formar bons cidadãos, ajudá-los a participarem na sociedade, bem como a serem capazes de fazer frente às dificuldades com que se vão deparando ao longo da sua vida. Contudo, é importante ter em consideração o papel da família que desenvolve desde tenra idade valores e princípios que irão ser vincados pela escola. Com a modernização da sociedade, o papel da família tem sido transferido cada vez mais para a escola. Deste modo, surgiu o tema do presente relatório de investigação o qual visa perceber até que ponto as tecnologias da informação e comunicação podem contribuir para o desenvolvimento dos valores éticos e morais.

Parte II

Trabalho de Investigação

Introdução

O interesse pela temática dos valores foi surgindo ao longo das observações e práticas realizadas em contexto de prática supervisionada, percebendo que os alunos não tinham bem desenvolvidos o valor do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Entretanto, devido à questão pandémica o governo decidiu fechar as escolas e a realização das atividades ficaram dependentes de novas indicações, não sendo possível desenvolver o trabalho empírico no local de estágio no concelho de Viseu.

Posteriormente, o governo decidiu reabrir as escolas, mas as instituições de ensino superior continuaram em ensino a distância. Com esta situação, surgiu à investigadora a oportunidade de trabalhar numa escola no seu local de residência, enquanto professora de AEC de Expressões. Diante desta nova realidade, decidimos implementar o estudo a uma das turmas que a investigadora tinha à sua responsabilidade. Por terem mais maturidade e por serem os mais velhos, optámos por trabalhar com a turma do 4.º ano.

A presente investigação tem como principal objetivo perceber a importância da abordagem dos conceitos do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância, através de atividades interdisciplinares que envolvam as curtas-metragens no desenvolvimento desses valores. Neste sentido, realizámos uma investigação-ação em que tentámos saber se os alunos já tinham enraizados os valores supramencionados e, num momento posterior, procurámos desenvolver esses mesmos conceitos.

Deste modo, a revisão da literatura recai, primeiramente, sobre o conceito de cidadania na atualidade, onde surgem expressões, como “crise de valores” e “valores em crise”, sendo necessário deixar claro o que significa cada uma. Em seguida, abordamos a Cidadania e Desenvolvimento enquanto disciplina e também a sua evolução em Portugal. Após isto, abordamos o conceito de valores associado à educação, bem como as suas características. Descrevemos ainda três abordagens aos valores que os professores podem adotar na sua prática profissional. Para terminar, demonstramos como os valores e os meios tecnológicos se podem relacionar e analisamos a pertinência do vídeo enquanto promotor de aprendizagens.

De seguida, definimos e sustentamos a metodologia que orienta a investigação desenvolvida, caracterizando os participantes no estudo e apresentando as técnicas e o instrumento de recolha de dados que optámos por utilizar. Também expomos todo o processo desta investigação, desde a concretização do instrumento até à análise dos resultados obtidos a partir do mesmo. Almejamos que, com esta metodologia, consigamos compreender melhor a importância do papel das atividades pedagógicas interdisciplinares, envolvendo curtas-metragens, no desenvolvimento dos conceitos

respeito pela *diferença, solidariedade e tolerância* em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo 1- Revisão da literatura

1. Cidadania e modernidade

Na presente secção será abordado o conceito de cidadania, contemplando a sua génese e o seu percurso até aos dias de hoje. Posteriormente, este conceito será abordado na perspetiva da educação, evidenciando as três dimensões da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* que permitirão aos alunos desenvolver competências essenciais para serem cidadãos conscientes e responsáveis pelos seus comportamentos.

1.1. A crise de valores na sociedade atual

Antes de mais, consideramos importante debruçarmo-nos sobre a questão: Atualmente, a nossa sociedade está a passar por uma crise de valores ou estarão os valores em crise? Posta esta questão, numa primeira instância, podemos tentar compreender se ambas as expressões têm o mesmo significado, ou se se distinguem.

Monteiro (2013) compara a sociedade de outros tempos com a sociedade em que vivemos, afirmando que esta sofreu várias alterações e a ética e moral não são exceção. A autora na sua obra “Crise de valores ou valores em crise?” debate a situação atual dos valores éticos e morais, refletindo se estaremos a viver uma “crise de valores”, ou estarão os “valores em crise”. Para esclarecer os leitores acerca da dissemelhança entre os dois procedimentos, a autora apresenta a seguinte definição: “Crise de valores” abrange os valores morais em iminência de extinção, em virtude de, supostamente, estarem adoecidos. Em contrapartida, “valores em crise” retrata uma permanente mudança de paradigma na qual os valores morais não desaparecem, mas alteram-se em sua interpretação à medida do tempo e evoluções culturais” (p.82).

Assim sendo, quando se fala de uma “crise de valores” estamos perante alguns valores que deixaram de ser uma opção viável para os cidadãos, ou seja, podemos inferir que estão em processo de extinção. Quanto à segunda expressão “valores em crise”, os valores não deixam de existir, mas modificam-se de acordo com as transformações sociais, como por exemplo, devido à modernização tecnológica. . A autora afirma que estamos perante uma “crise de valores”, pois, devido às alterações das relações que os indivíduos mantêm entre si, alguns valores caíram em desuso e surgiram novos e opostos aos que já existiam. Contudo, isto não quer dizer que os valores antigos tivessem deixado de existir, apenas são utilizados com menos frequência.

Neste sentido, importa salientar a situação que estamos a viver, na atualidade.

Em tempos de pandemia, os vários governantes de todos os países, bem como os profissionais de saúde, são confrontados diariamente com questões éticas e morais onde são “forçados” a tomar decisões que trarão implicações na nossa sociedade (Santos, 2020). Estas questões envolvem respostas relacionadas com “noções éticas e políticas muitas vezes antagônicas” (Mulinari, 2020, p.1) e, muitas vezes, têm de ser tomadas de forma rápida e sempre consciente das implicações para a população (Santos, 2020).

Indo ao encontro do referido, Santos (2020) destaca a questão do isolamento encarada como uma medida de prevenção. A autora refere que, “do ponto de vista individual, o isolamento social pode ser visto como ato de solidariedade” (p.913), ou seja, estar isolado evita consequentemente contactos físicos o que significa que existe menos probabilidade de o vírus se propagar. Em contrapartida, esta medida não tem em consideração a realidade de cada família, dado que existem pessoas que passam dificuldades económicas e para sobreviver e pagar contas necessitam de trabalhar.

Para além da situação do isolamento, as profissões que estão na linha da frente deparam-se com dilemas morais, mas principalmente com a seguinte questão: família ou vida profissional? E quando os recursos não são suficientes, que vida salvar ?.

Para terminar, saliento que com a cessação das aulas presenciais surgiu a modalidade de ensino a distância, onde os alunos, para terem acesso à educação tinham de ter em casa um computador e ainda ligação à Internet. Na sociedade em que vivemos a maioria dos alunos tem acesso ao computador desde cedo, nem que seja ao dos seus familiares. Contudo, foram levantadas questões relacionadas com o número de alunos que não têm acesso ao computador e à televisão “enquanto outros colegas o possuem e poderão dar continuidade aos estudos” (Santos, 2020, p.917).

Portanto, perante a crise pandémica, os gestores públicos, bem como os seus cidadãos devem continuar a refletir acerca das questões éticas da pandemia. Santos (2020) termina, referindo um último dilema que se impõe ao longo de todo o desenrolar desta situação atípica, sendo ele: “economia versus saúde” (p.918).

1.2. A conceção de cidadania e de educação para a cidadania

À luz do conceito de cidadania nos dias de hoje, Lima et al. (2017) afirmam que este se encontra intimamente ligado “aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e económicos (salário justo, emprego)” (p. 2482) proporcionando ao indivíduo a participação ativa, organizada e consciente na sociedade. Deste ponto de vista, é possível aferir que o conceito de cidadania está relacionado com os Direitos Humanos, no sentido em que nos mesmos está implícito a conceção de cidadania. Tal

como já foi referido, a cidadania possui, de forma implícita, os direitos sociais, sendo um deles o direito à educação. Lima et al. (2017) vão ainda mais além afirmando que não é possível existir cidadania, sem educação.

Por seu turno, Mogarro (2013) afirma, ainda, que a cidadania é vista como um “conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade” (p.155). Na perspetiva de Ferreira (2001), a cidadania é encarada como “um princípio articulado, que afeta as diferentes posições de sujeito do agente social, ao mesmo tempo que permite uma pluralidade de compromissos e o respeito pela liberdade individual” (p.60).

Já a DGE (2012) define o conceito de cidadania como uma “atitude, comportamento, modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (p.1). De modo a dar continuidade a este tema, é essencial indicar que o contexto escolar é considerado como um espaço privilegiado para a prática plena da cidadania. Ferreira (2001) considera que a escola, à semelhança de outras entidades, desempenha um papel fundamental na educação para a cidadania, no sentido em que promove “a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes, mas também a participação dos jovens na comunidade educativa” (p.64). Assim, a educação para a cidadania tem como propósito mostrar aos alunos, através das situações do quotidiano, que devem ser pessoas “responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2012, p.1).

1.3. As transformações da educação para a cidadania em Portugal

Debruçando-nos sobre as conceções de cidadania e educação para a cidadania, é relevante identificar a génese da mesma, bem como descrever todas as transformações pelas quais tem passado. Em retrospectiva, nas escolas portuguesas é possível verificar que a cidadania nem sempre assumiu a mesma designação e as mesmas características no sistema educativo, uma vez que estas têm variado conforme as “épocas históricas” (Mogarro, 2013). Este autor explica que a educação para a cidadania dependia de fatores como “os regimes políticos que vigoraram nos séculos XIX e XX e, em função dos quais, se construiu este campo educativo, em estreita articulação com as políticas de laicização, ou no seu oposto, sofrendo a influência religiosa” (p.156).

De acordo com a autora supracitada e também com Ferreira (2001), a educação para a cidadania assumiu uma maior relevância na Antiga Grécia, com Aristóteles. Este

filósofo defendia que a cidadania se concentrava em três aspetos cruciais, entre os quais estão a “participação cívica na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social” (Mogarro, 2013, p.155). Como referido anteriormente, a designação de cidadania foi-se alterando ao longo das épocas, mudança essa que ainda vamos assistindo, alterando a definição de autor para autor. Ferreira (2001) menciona como uma das primeiras designações o “republicanismo cívico” (p.60) que estava relacionada com o bem-estar de todos os indivíduos. Este conceito assumiu uma noção mais coesa “nas repúblicas italianas no final da Idade Média” a qual se revelou um elemento importante na revolução americana.

Esta noção de cidadania quase se dissipa com o Regime Liberal, uma vez que o liberais se servem dos seus direitos “para promoverem os seus interesses próprios, com certas limitações impostas pela exigência de respeitarem os direitos dos outros” (Ferreira, 2001, p.60). Sendo assim, em 1920, com a Revolução Liberal, surge a primeira fase da cidadania, onde os direitos e deveres dos indivíduos não estão sob o alcance do rei, passam a ser regidos pela constituição, entre os quais está o direito à educação. Este direito não incluía toda a população, no entanto, tudo muda com a Reforma Pombalina onde todas as classes passam a ter direito à educação. Deste modo, a escola começa a ser encarada como um espaço propício à “socialização das crianças e dos jovens e a construção de uma identidade nacional que a todos abrangesse, pela interiorização dos valores fundamentais, das regras e dos comportamentos civilizados, tanto individuais como sociais” (Mogarro, 2013, p.157).

Na segunda metade do século XIX, de acordo com Mogarro (2013), foi possível assistir ao surgimento dos designados, “manuais escolares de civildade” (p.160). Posto isto, a educação cívica assume um carácter paradoxal onde, por um lado, é encarada como um programa inserido na escola que tem como propósito chegar a toda a comunidade, mas ao mesmo tempo é aplicada em locais públicos. Nestes espaços, as classes mais favorecidas demonstravam ao povo como ser cidadãos “polidos e civilizados” (p. 161). Desta forma, o foco passa a ser o de obter o domínio sobre os comportamentos e ações dos indivíduos.

Tendo em conta as palavras de Mogarro (2013), no término do século XIX, os manuais de civildade deixam de ser publicados, dando lugar aos “manuais de educação cívica” (p.161). No entanto, estes manuais foram criticados por parte de alguns autores, uma vez que estes eram utilizados para transmitir os valores, valores esses que a criança aprende no seu dia-a-dia e não através de livros. Nesta perspetiva, Marques (1998) faz referência ao “modelo de clarificação de valores (MCV)” (p.111) que exclui todas a práticas educativas que assentem na transmissão de valores que

1) impedem a livre escolha; 2) não concedam mais do que uma alternativa; 3) não fomentem a reflexão livre; 4) induzam o aluno a sentir vergonha de um sentimento ou de um valor; 5) impeçam os alunos de experimentarem, no dia-a-dia, esse valor, incorporando-o nos seus comportamentos diário (p.111).

Já no século XX, mais propriamente no dia 5 de outubro de 1910, foi implantado o Regime Republicano Português e com ele surgem algumas alterações, no que diz respeito à conceção de cidadania. Os republicanos dão continuidade ao programa civilizador concebido pelos Liberais, colocando no seu âmago a “educação moral e cívica” (p. 162) com o objetivo de formar indivíduos “republicanos e patriotas, alfabetizados, cultos, críticos e participativos” e o espaço privilegiado para essa transformação era a escola. Para além disso, é importante salientar que foram os republicanos que inseriram no currículo a “educação moral e cívica” (p.162) substituindo assim a componente de religião católica.

Reportando as palavras de Mogarro (2013), posto termo à República Portuguesa, António Salazar implementa a Ditadura Militar a qual se iniciou com a aprovação da Constituição de 1933. Assim sendo, de Liberais e Republicanos que tentaram influenciar os atos e pensamentos dos indivíduos através da escola, no Estado Novo é imposto um “perfil de português/a” (p.167), ou seja, todos os indivíduos deveriam ser portadores dos principais valores: “conservador, nacionalista e católico” (p.167), os quais estavam sempre presentes em manuais escolares, cartazes e, até mesmo, na organização da sala de aula. Deste modo, assistimos novamente à introdução da componente de religião católica em todas as escolas públicas, a qual desempenhou um papel fundamental no que respeita ao domínio da política e da administração do país.

Após a Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), assistimos a uma nova organização do currículo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), onde a formação cívica passa a ser uma área curricular não disciplinar (Morgado, 2013). Neste decreto, a formação cívica é considerada como um espaço em que as crianças tomam “consciência cívica” para que sejam “responsáveis, críticos, activos e intervenientes” (Decreto-Lei n.º 6/2001, p.260). No sentido de valorizar a Educação para a Cidadania, o Estado, em 5 de agosto de 2000, decide reformular o currículo do Ensino Básico, onde a Educação para a Cidadania, bem como o Estudo Acompanhado e Área de Projeto começam a ser disciplinas obrigatórias, que todos os alunos têm de frequentar.

De acordo com o Parecer n.º 3/2000, de 5 de agosto, esta componente não funciona de forma independente, mas sim modo transversal (Casanova, 2011). A Educação para a Cidadania está presente todos os dias nas escolas, quer fora ou dentro da sala de aula.

Assim sendo esta disciplina está sempre interligada na abordagem de todas as outras, ou seja, “todas as disciplinas e áreas do currículo (dimensão transdisciplinar) e se manifesta em todas as situações vividas na escola” (p. 13020).

À luz da perspectiva de Fernandes (1998, citado por Ferreira, 2001), a cidadania, neste momento, assume uma vertente democrática, levando a que a problemática dos direitos do Homem abandonasse o órgão do Estado e passasse a fazer parte da sociedade. De acordo com o mesmo autor, exercer a cidadania implica que o indivíduo seja competente ao “exercer os seus direitos nas escolhas e nas decisões políticas, como ainda assegurar a sua total dignidade nas estruturas sociais” (p.61). Assim, ao participarem política e socialmente na sociedade é fundamental que os cidadãos sejam autónomos e que pratiquem a liberdade de forma consciente. Posto isto, é desejável que os indivíduos desenvolvam a sua conduta na sociedade de modo a sentirem-se parte dela, a preservarem o ambiente e a defenderem a “justiça social, solidariedade, segurança, tolerância, afirmação da sociedade civil versus arbitrário do poder” (p.61).

O Ministério de Educação emitiu alguns documentos oficiais em torno dos valores; contudo, estes não assumem os valores e a educação para a cidadania sempre da mesma forma, o que leva a que os professores não fiquem esclarecidos acerca de como podem desenvolver esta temática nas suas práticas pedagógicas (Ferreira, 2001). Por conseguinte, a definição de valores ainda está em aberto dado que se trata de algo abstrato.

2. Os valores e a educação

Nesta subsecção, será explicado como e em que contextos surgiu a palavra valores e também serão apresentadas algumas definições deste conceito. Posto isto, ainda serão elencadas algumas das características dos valores. Num momento seguinte, será problematizada a relação existente entre os valores e a educação e ainda alguns aspetos importantes associados à educação para os valores, em Portugal.

2.1. Génesis e características dos valores

Dado que a conceção de valores é difícil de estabelecer, serão apresentadas e analisadas algumas definições.

Habitualmente, quando se fala na palavra valores, esta está associada à Filosofia, contudo, este conceito surgiu noutra campo. De acordo com Maltez (2003) e Pedro (2014), Adam Smith foi o impulsionador deste termo, sendo este ligado à economia, onde o mesmo diferenciou o valor de uso (utilidade de uma coisa) e o valor de troca (preço de um objeto). Posto isto, é de referir que este termo passou a ser

utilizado noutras áreas, uma delas a Filosofia, surgindo pela primeira vez, no início do século XX, sendo introduzido por Nietzsche (Pedro, 2014; Cabanas, 1998). Para além disso, importa referir a noção de Axiologia, a qual é definida por Barreto (2015) como uma vertente da Filosofia que se dedica ao estudo dos valores.

Neste seguimento, Freire (2007) refere que os valores assumem conotações diferentes a nível económico, estético e ético/moral. No entanto, no presente estudo, importa desenvolver apenas os valores éticos/morais. Neste sentido, tomando por referência o autor supracitado, ao possuir os seus valores “éticos ou morais”, o indivíduo irá conotar a ação de outrem como “boa ou má” (p. 9).

De acordo com Barreto (2015), definir o termo valor não é tarefa fácil uma vez que se trata de um conceito ambíguo. Para além disso, o autor apresenta a sua definição de “valores” afirmando que se trata de uma “qualidade ou conjunto de qualidades que tornam dignas de apreço uma pessoa ou um objeto” (p.12). Cabanas (1998) vai ao encontro do defendido por Barreto (2015), aludindo que o “*valor es la cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés por dicho objeto*” (p.397). De modo geral, o valor é uma qualidade de um objeto que desperta o interesse de um indivíduo. Ao serem associados às necessidades dos sujeitos, faz com que estes sejam relativos, ou seja, os indivíduos enquanto seres racionais têm as suas necessidades e estas ao estarem baseadas nos princípios racionais correspondem a valores ideais (Cabanas, 1998). Casanova (2011) refere que os valores “implicam um nível cognitivo e transformações idealizadas; são representações cognitivas das necessidades pessoais e das necessidades sociais” (p.4), estando associadas ao que é considerado ideal pelo sujeito.

Já referia Giolitto (1993), que os valores são um grupo de “razões sobre as quais se põem consensualmente de acordo indivíduos de grupos particulares ou de uma comunidade” (p.22). O autor afirma ainda que são os valores que permitem ao indivíduo fazer uma determinada escolha, e justificá-la de forma que os outros a respeitem e aceitem. Cabanas (1998) considera também que os valores são ideais que ao incidirem nas necessidades dos indivíduos vão despertar interesse e motivação com a qual irá decidir o modo de atuar. Este conceito é utilizado em todas as circunstâncias da vida do ser humano onde é possível verificar algum tipo de relação nas atitudes dos indivíduos. Pascual (1988) vai mais longe e afirma que um determinado valor pode ser interiorizado, e essa captação pode variar devido às experiências individuais que o sujeito teve relacionadas com esse mesmo valor.

Tendo como referência as definições anteriormente enunciadas, é de salientar que estes tentam apontar o carácter objetivo dos valores, tendo em consideração as características e particularidades de objetos e de indivíduos. Por outro lado, os valores

também assumem uma posição subjetiva, dado que para a atribuição dessas características específicas de objetos e sujeitos é fundamental a presença de uma pessoa com a capacidade de conceder o valor (Pascual, 1988).

A forma como encarámos as situações varia de sujeito para sujeito e essa perspectiva que cada um tem sobre os valores influenciará o nosso comportamento face à educação para os valores. Neste sentido, se o professor assumir a vertente subjetiva dos valores, então terá de assentir os valores eleitos de cada aluno, sejam eles quais forem. Em contrapartida, Cabanas (1998) alude que *“si hay unos principios os valores objetivos absolutos habrá que respetarlos, e imponerlos mediante la educación”* (p.400). Deste modo, o docente desempenha um papel crucial na educação dos valores que são considerados como absolutos.

Frondizi (1986) admite que *“el subjetivismo mostro la imposibilidad de separar el valor de nuestras reacciones psicológicas, necesidades y apetencias. El objetivismo, a su vez, corrigió las exageraciones del subjetivismo y señalo la necesidad de prestar especial atención a las cualidades objetivas”* (p.190). Este autor acrescenta ainda que o subjetivismo encara o valor relacionado à valoração, mas, ao mesmo tempo, desvaloriza a componente objetiva adicional. Quanto ao objetivismo, este insiste em valorizar as qualidades objetivas, no entanto, menospreza as reações do indivíduo quando este é confrontado com essas qualidades. Por isso, Frondizi (1986) dá razão aos que defendem que os valores são subjetivos, dado que estes acreditam que é importante que haja uma pessoa que seja capaz de valorar, pois se assim não fosse não existia valor. Por sua vez, o autor encontra também um aspeto positivo para quem defende que os valores são objetivos, pois estes acreditam o valor está nos objetos.

Além do mais, os valores possuem as suas próprias características, fazendo com que estes assumam grande relevância. Do ponto de vista de Pedro (2014), nem todos os valores assumem a mesma posição, ou seja, existem uns que têm mais valor do que outros, fazendo com que haja uma *hierarquia*. Esta hierarquia poderá variar conforme a relevância e preferência que o indivíduo atribui aos diferentes valores. De facto, Barreto (2015) afirma que os valores podem ser organizados obedecendo ao critério atribuído por um sujeito numa determinada situação *“assim, num dado momento, o que seria valioso para a maioria dos indivíduos, perde a sua estima a não corresponder com a necessidade da situação real”* (p.17). Segundo Cabanas (1988), quando estamos perante uma tabela onde os valores são colocados por ordem de preferência, assistimos então a uma hierarquia de valores. O indivíduo, ao estabelecer uma hierarquia, não significa que esta seja definitiva, ou seja, quando deparado com uma nova situação reformula esta listagem.

Outra característica que importa salientar é a *polaridade*, a qual assenta em dois

polos distintos, ou seja, “a cada valor positivo corresponde um valor negativo”, por exemplo, à justiça (polo positivo) opõem-se a injustiça (polo negativo) (Pedro, 2014, p. 495). Barreto (2015) afirma que os valores positivos podem levar ao estreitamento de contatos com os sujeitos, por outro lado, a predominância de valores negativos, por parte dos indivíduos, poderá resultar em comportamentos de rejeição. Tal como já foi referido anteriormente, os valores estão intimamente relacionados com os interesses dos indivíduos e, por isso, Cabanas (1998) afirma que isso indica que existem “*tantas clases de valores como de necesidades humanas*” (p.398).

2.2. Qual a relação entre os valores e a educação?

Os valores são vistos como o resultado das experiências do indivíduo e não como algo que pode ser classificado como verdade ou mentira, fazendo com que todos os valores sejam respeitados e aceites (Marques 1998). Ainda nesta lógica, Marques (1997) refere que se pretende que os alunos participem “critica e ativamente na tomada de decisões e construam um código de conduta moral e cívica que os oriente nas suas escolhas” (p.58).

Toda a educação em si envolve valores e essa conexão começa pelo facto de que

a educación implica una referencia esencial a los valores, en el doble sentido de que si se educa es precisamente porque se desea conseguir unos valores y, por lo mismo, la educación consiste en una formación de valores en el individuo (Cabanas, 1998, p.206).

A opinião de Valente (1989) vai ao encontro do que foi referido anteriormente, dado que esta acredita que “o ensino de valores não se pode evitar” (p.1). Esta autora, afirma também que o indivíduo está permanentemente em contacto com os valores, seja em qualquer contexto em que o sujeito esteja inserido e o contexto escolar não será exceção.

Giolitto (1993) refere ainda que os indivíduos, ao longo do seu percurso escolar, convivem com alguns valores referentes à escola, dando acesso aos alunos ao “universo dos primeiros compromissos” (p.23). Na conceção de Carreras et al. (1997), os valores são definidos como “*un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona*” (pp.21-22). Noutra perspetiva, os valores são entendidos como “horizontes normativos considerados bons para a vivência em sociedade, como por exemplo, solidariedade, respeito mútuo, justiça, cooperação, amor” (Mazzini & Bastos, 2016, p.71).

Na lógica de Leleux (2006), os valores são conceções universais, que expressam o que é melhor para o cidadão, não possuindo uma hierarquia. Assim, Leleux

(2006) refere que a “hierarquia axiológica é subjectiva, visto que depende da nossa trajetória subjetiva e biográfica” (p.22). Neste sentido, o grande desafio dos profissionais da educação não é transmitir conteúdos, mas sim, aplicar esses princípios universais no dia-a-dia da criança (Figueiredo, 2001). Já Mogarro (2013) segue esta linha de pensamento, uma vez que refere que os valores não se aprendem de forma dogmática, mas sim no quotidiano das crianças através da “observação, a experiência, a própria atividade do educando” (p. 164).

De modo a reforçar a ideia acima proferida, é essencial ter em conta as palavras de Marques (1998) quando refere que o professor não deve impor um conjunto de valores aos seus alunos, mas sim, deve apresentar-se como um “facilitador no processo de escolha individual” (p.109) que tem a capacidade de ouvir e não constrói qualquer tipo de juízo de valor dos comportamentos e ações dos alunos. Neste sentido, o professor/educador assume um papel importante, na medida em que reconhece “e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p.5571).

Neste seguimento, Cabanas (1998) apresenta-nos duas formas de educação distintas para os valores, sendo elas “*educación ‘material’ en valores y una educación ‘formal’ en valores*” (p.401). Relativamente à primeira, o autor refere que a mesma acredita que existem valores absolutos e objetivos e, por isso, cabe aos professores inculcá-los aos seus alunos. No que diz respeito à segunda, esta descarta a tese de que existem valores absolutos, afirmando que cabe a cada indivíduo eleger os valores que mais simpatizam e a escola tem a função de incentivar e dar liberdade aos alunos para tal. Tal como é referido por Pedro (2014), a educação desempenha um papel fundamental, na medida em que permite aos indivíduos ganharem “consciência reflexiva e prática acerca dos valores com vista à realização do sujeito, de acordo com as suas preferências” (p.492), indo ao encontro das suas necessidades.

Barreto (2015) considera que os valores podem ser abordados de várias formas, sendo a forma implícita e a explícita as mais utilizadas. Relativamente à primeira, os valores são inculcados nos indivíduos através do grupo social a que pertencem e no seu dia-a-dia. No que respeita à via explícita, esta é realizada de “forma mais formal e estruturada” (p.22), em primeiro lugar pela família. Valente (1989) defende que escola, ao transparecer os valores que defende, quer seja de forma implícita ou explícita, está a ensinar valores.

Neste contexto, importa destacar a visão de Patrício (1993) ao referir a “*práxis axiológica*” a qual remete para a vivência dos valores. Parte desta *práxis* são os

“momentos estruturais”, a saber: “a) a percepção; b) a fruição; c) a criação; d) a promoção ou difusão” (p.61). Deste modo, primeiro percebemos o valor para que o consigamos identificar. Fruir um valor, já é experienciá-lo de forma prazerosa. Quanto à criação de um valor esta consiste em criar algo que o incorpore. A sua difusão é o passo subsequente.

Na perspectiva de Patrício (1993), promover o valor é uma ação que “consiste em induzir no outro, ou nos outros, a experiência do valor em algum, alguns ou todos os seus momentos. É um momento que se reveste de importância particular para o educador, que é, obviamente, um promotor/difusor de valores” (pp. 61-62).

Assim sendo, apesar de não ser função da escola ensinar os valores, a mesma acaba sempre por fazê-lo, por exemplo, ao exigir a “obediência aos professores, [ao] proib[ir] a violência, o vandalismo, pun[ir] os delitos” está a desenvolver nos alunos comportamentos de respeito, tolerância, preservação entre outros (Marchand, 2001, p.7). Neste âmbito, importa destacar a visão de Beltrão e Nascimento (2000), ao sublinharem que “nenhuma forma de educação pode ser neutra ou livre de valores” (p.33). Os autores afirmam que os valores, por mais que não estejam explícitos no currículo, fazem parte do chamado currículo oculto. Restringindo para o contexto de sala de aula, o professor inconscientemente educará para os valores.

Posto isto, a escola passa a ser encarada como promotora de formação intelectual do aluno, mas ao mesmo tempo tem a preocupação de incentivar os alunos para uma socialização harmoniosa.

2.3. A educação para os valores enquanto disciplina

Depois de perceber que a escola e os valores são entidades indissociáveis, é importante compreender como é que a educação para a cidadania tem sido implementada nas escolas portuguesas.

De acordo com o artigo 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o sistema educativo pretende “contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (p.3068).

Assim sendo, pela primeira vez, na Lei de Bases do Sistema Educativo, é anunciado que o currículo de cada ciclo de ensino contemplará “de forma adequada uma área de formação pessoal e social” (p.3078), sendo criada a disciplina Desenvolvimento Pessoal e Social. Todavia, Valente (1989) chama à atenção de que,

independentemente de existir uma disciplina responsável pelo ensino dos valores, é importante que esta abordagem seja transversal a todas as outras disciplinas integrantes do currículo.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, a Educação para a Cidadania é integrada no currículo de forma transversal, sendo abordada em todas as áreas curriculares,

A Educação para a Cidadania é uma das disciplinas integrantes do

currículo e é desenvolvida nas escolas segundo três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário (Ministério da Educação, 2016, p. 3).

Neste sentido, tal como é referido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2016), a área disciplinar de Educação para a Cidadania está subdividida em várias dimensões, as quais estão agrupadas em três grupos.

O primeiro grupo, engloba a dimensão da Educação para os Direitos Humanos, Educação para a Igualdade de Género, Educação Intercultural, Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável e Educação para a Saúde. Posto isto, uma vez que este grupo trata temas transversais, é aplicado a “todos os níveis e ciclos de escolaridade” (Ministério da Educação, 2016, p.7).

O segundo grupo engloba um conjunto de dimensões, podendo ser aplicado a pelo menos dois ciclos do Ensino Básico, sendo de natureza autónoma. As dimensões pertencentes a este grupo dizem respeito à Educação para a Sexualidade, Educação para os Media, Educação para a Participação Democrática, Educação para a Literacia Financeira, Educação para a Segurança Rodoviária e Educação para o Consumo.

Não menos importante, o terceiro grupo é abordado em qualquer ano de escolaridade. Este é constituído pela dimensão da Educação para o Empreendedorismo, Educação para o Mundo de Trabalho, Educação para a Segurança, Defesa e Paz, Educação para o Bem-estar Animal e Promoção de Voluntariado.

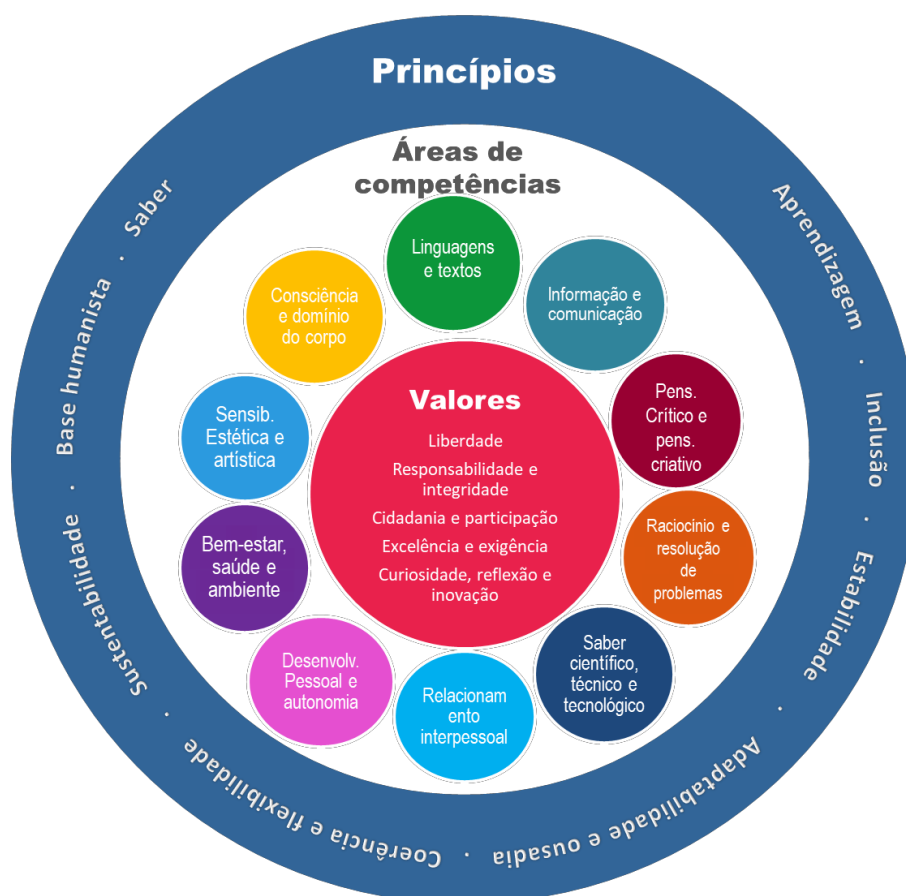
Importa referir que para todas estas dimensões já foram ou ainda estão a ser elaborados referenciais os quais têm como propósito auxiliar na abordagem dos respetivos temas. Não obstante a existência destes referenciais, cada escola tem a liberdade de adaptá-los às suas necessidades. Assim, de acordo com o Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, a Educação para a Cidadania

deve consolidar-se, de modo que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária (p.14676).

Ao realizar a abordagem de todas as dimensões suprarreferidas, os professores/educadores irão proporcionar aos seus alunos o “desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, 2016, p.8), como é possível observar na Figura 1.

Figura 1

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória



Como podemos analisar, a Figura 1 expõe o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, a qual contempla Princípios, Visão, Áreas de competência e Valores. Os Princípios ajudam a fundamentar os atos relacionados com a aplicação e gestão do currículo na escola em todas as disciplinas, Decorrente dos Princípios vem a Visão do aluno a qual explica o que é desejado para os alunos enquanto cidadãos aquando à sua saída da escola. De seguida, são apresentadas as Áreas de competência as quais são encaradas como um conjunto de competências, conhecimentos de diferentes naturezas que ajudarão o individuo a relacionar-se com o outro em qualquer contexto. Como elemento central da figura temos os Valores, que dependendo das crenças de cada um, os comportamentos serão avaliados como corretos ou não corretos. Os valores expostos na Figura 1 são aqueles que a comunidade escolar deve incentivar a praticar no seu dia a dia. Assim sendo, acrescentámos que a escola é um espaço privilegiado para concretizar aprendizagens, e para que todos possam aprender é importante recorrer a diferentes recursos de forma a chegar a todos os alunos.

3. Abordagens de educação para os valores

Após definirmos o que são os valores, as suas características e também como e quais devem ser abordados nas escolas portuguesas é importante mencionar as distintas abordagens de ensino de valores. O presente trabalho incidirá sobre três abordagens que retratam a questão de que forma os valores podem ser trabalhados. Considerámos importante referir estas abordagens, pois, todas elas têm o objetivo de dar a conhecer várias estratégias e atividades que ajudam os professores a concretizar a educação para os valores nas suas práticas.

A presente secção está subdividida em três subsecções, a primeira referente à abordagem da clarificação dos valores de Simon, Harmin e Raths, a segunda à abordagem do desenvolvimento moral de Kohlberg e a terceira à abordagem da educação moral integral de Quintana Cabanas.

3.1. Abordagem da clarificação dos valores: Simon, Harmin e Raths

A abordagem da clarificação dos valores tem vindo a assumir cada vez maior influência, sendo o foco de vários estudos. Esta abordagem foi impulsionada por Raths, Harmin e Simon, através da obra "*Values and Teaching*" (Silva, 2010). Os defensores

deste modelo acreditam que o indivíduo já nasce com valores “adequados do ponto de vista ético, onde o sentido de reversibilidade e universalidade se encontram presentes, existindo apenas a necessidade de os ‘clarificar’” (p.16). Para Cabanas (1998), o método da clarificação de valores “*consiste en ayudar al alumno para que, por sí mismo, se percate de sus propios valores, se aclare sobre ellos y*” (p.292).

Neste sentido, a escola constitui um espaço altamente potenciador deste modelo, onde o professor/educador desempenha um papel importante. Do ponto de vista de Marques (1998), a clarificação de valores assenta na ideia de que os valores são relativos, limitando o professor, dado que este deve respeitar as preferências de valores dos alunos. Indo ao encontro desta perspetiva, Valente (1989) defende que o professor “deverá encorajar as crianças e jovens a fazerem mais escolhas e a fazê-las livremente, ajudar a descobrir alternativas e a reflectir nas consequências de cada uma, ao mesmo tempo que encoraja a considerarem o que apreciam e a afirmarem-no” (p.6).

Na mesma linha de pensamento, a clarificação dos valores na educação tem como princípio conduzir “o aluno a clarificar os seus próprios valores e a proceder às suas escolhas, de acordo com a sua consciência, os seus interesses e pontos de vista” (Valente, 1989, p.4). À luz da perspetiva de Valente (1989), este o modelo de clarificação de valores proporciona espaços de reflexão, ajudando o indivíduo a ponderar as suas escolhas e, por sua vez, a perceber ao que estes dão mais valor.

De modo a ajudar o docente a guiar os seus alunos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de ser um bom moderador, promovendo debates onde são colocados dilemas éticos e os alunos são confrontados com a necessidade de escolher livremente, levando a que as crianças percebam aquilo que valorizam, não fazendo juízos de valor. Assim sendo, o professor não determina um conjunto de valores, nem dá a perceber aqueles que defende (Marques, 1998).

A partir do pensamento de Rath e dos seus colaboradores, Marques (1998) refere que o modelo de clarificação de valores passa por três fases, que ajudam o indivíduo a classificar os valores, a saber: eleição livre, apreciação e atuação. A primeira fase (eleição livre) passa pela escolha livre de um valor, posteriormente, o aluno reflete acerca dos efeitos do mesmo. Numa segunda fase (apreciação), o aluno desenvolve um sentimento de satisfação dado que considera a sua escolha como acertada, tencionando exprimi-la publicamente. Na terceira e última fase, a qual se designa por atuação, o aluno define a sua conduta de acordo com os valores que escolheu (Valente, 1989).

Apresentadas as três fases da abordagem da clarificação de valores, Valente (1989) subdivide-as em sete critérios, passando estes pela:

- (1) escolha livre;
- (2) escolha entre alternativas;
- (3) escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa;
- (4) ser capaz de ser elogiado e aplaudido;
- (5) ser capaz de ser afirmado publicamente;
- (6) manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento
- (7) manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se (pp.5-6).

Este modelo produziu algumas estratégias, que poderão ser implementadas pelos professores em contexto de sala de aula. Estas estratégias, mencionadas por Valente (1989) e por Marques (1998), são apresentadas sumariamente na Tabela 1.

Tabela 1

Estratégias de abordagem de clarificação de valores, segundo Valente (1989) e Marques (1998)

Exercício/Atividade	Descrição
<p style="text-align: center;">Coisas que gosto de fazer</p>	<p>Nesta atividade, o adulto deve solicitar aos alunos que identifiquem as vinte coisas que mais gostam de fazer. Estas respostas não serão alteradas, nem consideradas como corretas ou incorretas. Segue-se a segunda etapa, em que o professor propõe aos alunos codificarem as suas respostas, como por exemplo, colocar um R, na atividade que implique um risco (físico, intelectual ou emocional); P nas ações que os pais discordarão; C nas atividades que gosta de realizar acompanhado e S se gosta de as concretizar sozinho; colocar o algarismo 5 nos itens que considera que não vão integrar a lista daqui a 5 anos e, por fim, realizar uma leitura final e colocar em cada atividade a data em que a realizou pela última vez.</p> <p>Para terminar, o professor deve solicitar que os alunos respondam a questões como: “eu aprendi que”; “eu compreendi que”; “eu notei que”, etc.</p>

<p style="text-align: center;">Folhas de valores</p>	<p>Nesta atividade, o professor disponibiliza um conjunto de questões, histórias ou afirmações que estejam relacionadas com os valores. A partir destes elementos, os alunos deverão refletir sobre algumas questões, como por exemplo, a amizade.</p>
<p style="text-align: center;">Incidentes</p>	<p>Neste tipo de atividades é desejável que o docente coloque em discussão algumas situações que tenham ocorrido em contexto escolar, como por exemplo, um aluno foi apanhado pelo professor a copiar. O aluno ameaçou o professor e foi expulso. Contudo, este aluno era detentor de uma bolsa, mas com este tipo de comportamento foi-lhe retirada, deixando os colegas meio felizes. “Serão sádicos ou estão apenas satisfeitos por o caso não se ter passado com eles?”</p>
<p style="text-align: center;">Colocação por ordem</p>	<p>Neste exercício, são colocadas ao dispor dos alunos um conjunto de alternativas e os alunos terão de as dispor por ordem, tendo em conta os seus interesse e prioridades.</p>
<p style="text-align: center;">Telegramas com recomendações</p>	<p>Os alunos devem enviar mensagens aos seus colegas, em que as mesmas têm de começar da seguinte forma: “Eu recomendo-te que...”. Quando todas as mensagens forem enviadas, poderão ser debatidas em grupo.</p>
<p style="text-align: center;">Brasão de armas pessoal</p>	<p>O docente solicita aos alunos que desenhem um género de brasão dividido em seis partes. Cada parcela será utilizada para desenhar à exceção da última, dado que serão utilizadas as palavras. Na primeira secção, o aluno terá de representar uma coisa em que acha que é bom e ao lado uma coisa em que gostaria de ser bom. Na segunda parcela, o professor deverá propor aos alunos que desenhem um valor que não dispensem. Na terceira parte, desenhar um valor que a sua família preza. Na quarta secção, o aluno deverá imaginar algo que gostaria que acontecesse na escola e expressá-la no papel através do desenho.</p>

	Na quinta parcela, os alunos devem representar um valor que gostariam que todas as pessoas adotassem e, por último, o aluno deverá escrever quatro palavras que gostaria que os seus amigos dissessem sobre si quando não estivesse presente.
Jogo de papéis	Neste exercício, serão colocados alguns dilemas e será proposto aos alunos que optem por uma posição. Após a tomada de posições, os alunos deverão discutir e explicar o porquê de terem tomado aquela posição e chegar às devidas conclusões.

Esta abordagem foi alvo de algumas críticas, pelo facto de autoclarificar os valores, colocando o professor numa posição neutra, onde este não interfere. Dado que os docentes não apresentam os seus valores, faz com que estes se sintam desorientados (Marques, 1998; Silva, 2010, Marchand, 2001). Marchand (2001) teceu algumas críticas a este modelo, afirmando que este não diferencia o “gostar de fazer (e.g., roubar), do dever fazer (e.g., respeitar a propriedade dos outros)” (p.7). Para além disso, também insiste no relativismo moral, não se preocupando com a existência de uma hierarquia dos valores.

Nesta linha de pensamento, importa referir as palavras de Cabanas (1998), que classifica a abordagem da clarificação dos valores como subjetivista, a qual despreza a cultura normativa da sociedade “*y rechaza a la autoridad de las instituciones y también los controles sociales*” (p.3003). Assim sendo, este autor considera que este se encontra incompleto, uma vez que se preocupa somente com uma das dimensões do desenvolvimento moral, a dimensão afetiva.

Posto isto, segundo Cabanas (1998), estamos perante uma hierarquia de gostos, o que deveria ser uma hierarquia de razão, ou seja, onde regem a “contingência e arbitrariedade” (p.18). Para Pascual (1988), a clarificação de valores é um dos fatores que influencia o desenvolvimento individual, sendo que a principal finalidade deste método é proporcionar momentos aos alunos que os ajudem a tomar consciência do que sentem e o que valorizam.

3.2. Abordagem do desenvolvimento moral de Kohlberg

Após serem elencados alguns pontos menos positivos acerca da abordagem de clarificação dos valores, surge, na década de 1970, a abordagem designada por desenvolvimento moral de Kohlberg, que anula o relativismo ético que é defendido pela

abordagem da clarificação de valores. Em contrapartida, a abordagem defendida por Kohlberg assume o caráter cognitivo da moralidade (Marchand, 2001). Assim sendo, Marques (1998) esclarece que o grande impulsionador desta teoria foi Lawrence Kohlberg, doutorado em Psicologia pela Universidade de Chicago, em 1958, apostando grande parte das suas investigações no estudo do desenvolvimento moral.

A sua abordagem ou método defende que existem valores universais, que os indivíduos definem os seus princípios ao longo da sua vida e regem o seu comportamento segundo os mesmos. Defende ainda “que existem diversos níveis de moralidade, sendo os mais elevados mais diferenciados, mais integrados e mais universais” (Marchand, 2001, p.7). Na opinião de Beltrão e Nascimento (2000), na perspetiva de Kohlberg, a escola deve promover o desenvolvimento do juízo moral dos alunos, utilizando “estruturas de raciocínio” e não impor valores pré-definidos (p.55).

Quando estamos perante a abordagem de desenvolvimento moral de Kohlberg, conseguimos identificar alguns traços comuns à teoria desenvolvida por Piaget, no sentido em que este defende que só há construção de conhecimento quando o sujeito interage diretamente com o contexto, estando um dependente do outro (Marques, 1999). Neste sentido, importa referir que Piaget elencou quatro etapas da formação da moralidade, sendo elas: “amoralidade, heteronomia, semi-autonomia e autonomia” (Venturi, 1995, p.67). Todavia, após um estudo acerca do comportamento dos indivíduos quando estão perante uma situação de conflito, Kohlberg melhora esta lista, não identificando quatro, mas sim, três fases e, em cada uma delas, dois estádios (Venturi, 1995; Marques, 1999). Marques (1999) acrescenta ainda que cada estádio possui as suas especificidades, como é possível constatar na Tabela 2.

Tabela 2

Estádios do desenvolvimento moral de Kohlberg

Fases	Estádios	Explicação
Pré- Convencional	1- Orientação para punir e para obedecer.	Não tem em conta todas as perspetivas, valorizando apenas a perspetiva da autoridade, considerando esta como a correta.
	2- Individualidade instrumental e orientação egoísta.	Coordena todas as perspetivas, onde a ação correta é aquela que satisfaz as interesses e necessidades do sujeito e porventura as dos restantes.
Convencional	3- Orientação para lindo	Coordena todas as

	menino ou linda menina e para aprovação pela sociedade.	perspetivas e hierarquiza-as em conformidade aos estereótipos sociais.
	4- Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso.	Coordena todas as perspetivas e hierarquiza-as, tendo em conta o respeito pela autoridade e pelas expectativas que são depositadas nos indivíduos,
Pós- convencional	5- Orientação contratual legalista. O dever é estabelecido em termos de contrato.	Coordena e hierarquiza as perspetivas, tendo em conta o respeito pelo bem-estar dos outros e pelo cumprimento dos contratos.
	6- Orientação pelos princípios éticos.	A ação é desenvolvida de acordo com os princípios universais.

Nota. Adaptado de Marques (1999, p.112)

Efetivamente, Marques (1998) afirma que o desenvolvimento da teoria dos estádios foi uma grande contribuição para o desenvolvimento moral. Nesta linha de pensamento, Almagiá (1987) afirma que *“la contribución de Kohlberg a la psicología moral ha sido aplicar el esquema de desarrollo en estádios que elaboró Piaget para estudiar el pensamiento, al estudio de cómo evoluciona el juicio moral en el individuo”* (p.9).

Venturi (1995) explica-nos que Kohlberg considera que os estágios morais obedecem a uma hierarquia a qual vai aumentando de grau de complexidade. Para além de possuir uma hierarquia, também é constante, ou seja, cada estágio constitui uma base para o estágio que se segue.

Embora a presente abordagem tenha constituído uma valiosa contribuição para o desenvolvimento moral, à semelhança da abordagem da clarificação dos valores, esta também foi alvo de algumas críticas, sendo-lhe apontados alguns pontos menos positivos.

Em primeiro lugar é colocada em causa a “universalidade dos estádios” (Valente, 1998; p.28). Um outro aspeto salientado por Valente (1998) está relacionado com a ideia de que os estádios mais elevados são preferíveis aos estádios mais baixos “para que se justifique um esforço de desenvolvimento moral manifestado pela progressão nos estádios” (p.29).

De referir ainda um outro ponto menos positivo, o facto da amostra do estudo de Kohlberg ser formada apenas por homens, não havendo nenhuma mulher. Tal como alude Marques (1998), “Carol Gilligan critica o facto de a teoria de Kohlberg ter sido

desenvolvida a partir de um estudo conduzido com uma amostra de rapazes” (p.104).

Uma outra limitação está relacionada com os professores, Kohlberg afirma que estes deveriam estar posicionados num patamar acima dos alunos. Contudo, tendo por referência as palavras de Kohlberg “menos de 10% da população atinge os estádios V e VI, então devem existir muitos professores que raciocinam nos estádios mais baixos” não estando assim capacitados para desempenhar as suas funções (Valente, 1998, p. 29). Por último, a autora refere que, muitas vezes, não foi possível assistir a transformações morais.

3.3. Educação moral integral de Quintana Cabanas

Após ter constatado algumas barreiras nas metodologias anteriormente apresentadas, Cabanas começou a questionar-se relativamente ao facto de as mesmas se centrarem somente numa dimensão do desenvolvimento moral, como se não existisse mais nenhuma. Deste modo, o modelo da clarificação de valores aposta apenas na vertente afetiva, enquanto que a abordagem de Kohlberg insiste na componente cognitiva do desenvolvimento moral. Como podemos verificar, nenhuma destas abordagens engloba todos os domínios integrantes do desenvolvimento moral. Cabanas sentiu, então, a necessidade de desenvolver um novo modelo que englobasse os três domínios do desenvolvimento moral e ético (afetivo, cognitivo e volitivo (Marques, 1998; Marques, 2008).

Na opinião de Cabanas (1998), por um lado, os valores assumem uma posição objetiva, uma vez que estão dependentes das características que “*están en las cosas, son parte de la realidad, siendo captados por la estimativa humana*” (p.394). Por outro lado, também é possível classificar os valores como subjetivos, pois é indispensável a existência de um indivíduo que tenha a capacidade de valorar, ou seja, de conceder o devido valor a essas qualidades (Cabanas, 1998). Neste sentido, o autor afirma que “*los valores consisten en las preferencias que tienen los individuos, en sus valoraciones personales*” (p.394).

Muitos filósofos que estudam a axiologia acreditam que o indivíduo adquire determinados valores através inteligência, enquanto que outros afirmam que é pela emoção. No entanto, Cabanas (1998) afirma que os valores são captados “*globalmente el sujeto desde su complejidad personal intelectual-afectiva, pero con un predominio de su facultad racional (intelectualismo moderado)*” (p.398).

A perspetiva teórica de Valente (1989) de que é impossível haver educação sem valores é apoiada por Cabanas (1998) quando este refere que a educação para os valores ainda é algo muito recente. Embora esta seja feita de forma não propositada, esta estará sempre presente na educação, uma vez que constitui uma componente

essencial para a educação, em geral, do sujeito. Cabanas, na sua obra, afirma ainda que os valores são considerados como “*absolutos, universales*” (p.394) dado que advêm das necessidades racionais do indivíduo. Em contrapartida, são também considerados como relativos, pois resultam de necessidades humanas sensitivas, dependendo do contexto, da cultura e da sociedade (Cabanas, 1998; Marques, 2008).

Na perspetiva de Cabanas (1998), ao considerarmos os valores como absolutos, então a escola tem o dever de os sugerir aos seus alunos. Em contrapartida, se acreditarmos que os valores são relativos, a escola deve dar a autonomia aos alunos, permitindo-lhes eleger os mais meritórios. Assim sendo, para Pedro (1998), a escola deve intervir na educação para os valores, mas no sentido de ajudar os alunos, criando momentos de reflexão sobre certos problemas que impliquem a tomada de posições. A partir destes espaços de reflexão, os alunos perceberão quais são os seus valores e de que forma os hierarquizam. Cabanas (1998) salienta que a

adquisición de valores por parte del individuo comienza por ser un aprendizaje social, fruto de la transmisión cultural. Pero conviene que luego el individuo haga una asunción consciente de esos valores, de un modo crítico, de tal manera que los seleccione y, además, adopte todos aquellos valores que considera adecuados y deseables para él (p.402).

Cabanas considera a sua teoria de educação como antinómica, dado que recusa uma visão antropológica quer seja ela otimista ou pessimista. Assim sendo, Cabanas aposta numa visão de realismo antropológico, ou seja, o autor procurou “um meio termo entre duas antinomias básicas: a educação moral como produto do saber e da reflexão e a educação moral como produto do treino e do hábito” (Marques, 2008, p.108). Acrescentámos ainda que, de acordo com Marques (2008), neste realismo antropológico o Homem nasce para fazer o bem, no entanto existem pessoas que necessitam de ser corrigidas.

Neste seguimento, Marques (1998) refere que, na sua perspetiva teórica, Cabanas pretende formar indivíduos com uma boa educação, levando os alunos a desenvolver bons hábitos axiológicos. Neste sentido, Cabanas (1998) alude que “*lo más práctico es la educación en valores preventiva, es decir, el evitar que el educando adquiera malos hábitos axiológicos*” (p.403).

Cabanas (1998) menciona que a educação para os valores se traduz em três objetivos fundamentais, designadamente: “*que el educando llegue a conocer todos los valores más importantes, los estime y prefiera y logre incorporarlos efectivamente en su vida personal*” (p.404). Segundo este autor, o educador deve desenvolver um papel ativo

no que se refere aos valores, assumindo responsabilidades e tendo iniciativa.

O professor não deve ter receio de apresentar e propor valores, tendo sempre cuidado em não transparecer os seus valores pessoais de modo a não tentar doutrinar os seus alunos. Neste sentido, Cabanas (1998) lista três qualidades que o professor deve possuir, sendo elas: “1.^a *equilibrio psicológico, madurez personal*; 2.^a *una ideología correcta, ilustrada y crítica, sobre todo en cuestión de valores, y 3.^a amor desinteresado al educando, deseando y buscando su crecimiento personal*” (p.409). Para além disso, é importante ainda que o professor dê liberdade ao aluno de fazer as suas próprias escolhas (Cabanas, 1998) e de estabelecer as suas próprias hierarquia de valores.

3.4. Síntese das abordagens

Relativamente à primeira abordagem, a clarificação de valores, é de destacar que esta apresenta estratégias que podem, perfeitamente, ser aplicadas em contexto de sala de aula. Para além disso, estas estratégias podem auxiliar os professores a desenvolverem atividades em torno da temática dos valores. Contudo, e indo ao encontro das críticas feitas a esta abordagem, concordámos quando os autores afirmam que este modelo peca quando se centra apenas na dimensão afetiva, descurando as restantes.

Passando para a abordagem do desenvolvimento do raciocínio moral, os defensores da mesma acreditam que os indivíduos evoluem por meio de estímulos e conflitos. Para tal, é apresentada a possibilidade de recorrer a dilemas morais em contexto sala de aula. Neste sentido, o professor pode criar espaços de reflexão através destes dilemas, propondo sempre diferentes temas. À semelhança do modelo de clarificação de valores, esta abordagem também se centra exclusivamente numa dimensão, sendo ela a dimensão cognitiva, desvalorizando as demais dimensões.

No que concerne à abordagem da educação moral e integral de Quintana Cabanas, esta aposta num método que tenta englobar todas as dimensões, sendo este um ponto importante da sua abordagem. Quintana Cabanas ao longo da sua teoria afirma que o professor deve ser encarado como um modelo que utiliza estratégias que podem ser consideradas como doutrinantes.

Na nossa perspetiva, não existem motivos que possam desculpar os professores de não abordarem a educação para os valores. O professor deve ter consciência de que para além da sua formação inicial deve continuar a apostar em novos conhecimentos. Por isso, é importante que os professores pesquisem de modo a encontrar suportes de referência que os ajudem a desenvolver atividades no âmbito da Educação para a Cidadania, com é o caso destas perspetivas. Para além das ajudas, o docente pode ainda recorrer a suportes que motivem e impliquem os alunos, como por exemplo, os

meios tecnológicos.

4. Valores e meios tecnológicos

4.1. A utilização das tecnologias na educação

Segundo a Unesco (1975), os “valores tecnológicos” e os “valores estéticos” estão intimamente ligados, no sentido em que a utilização de um meio tecnológico para um fim constitui uma ação estética (p. 221). Estes valores estão patentes na sociedade contemporânea, denominada como a “Sociedade da informação” ou “Sociedade do conhecimento” (Fernandes, 2014, p.13). Esta autora vem desmitificar um pouco a ideia de que possuir informação significa possuir conhecimento, o que não é bem isso a que assistimos. Ou seja, enquanto ser humanos, nós podemos ter à nossa disposição bastante informação, disponibilizada em diferentes suportes, e não a utilizarmos para resolver problemas.

Embora estejamos constantemente cercados pela tecnologia e esta nos traga muitas vantagens, ela também nos coloca alguns desafios. Castells (2003) coloca, em primeiro lugar, a questão da liberdade, pois, “à medida que a Internet se torna a infraestrutura omnipresente de nossas vidas, a questão de quem possui e controla o acesso a ela dá lugar a uma batalha essencial pela liberdade” (p.280). O segundo desafio corresponde ao facto de as pessoas que não possuem condições para ter e usufruir da Internet estarem a ser discriminadas. Estas condições prendem-se com a situação económica e institucional, ou até mesmo por falta de conhecimento/capacidade para utilizar a Internet de forma autónoma. Deste modo, para além de estarem separadas fisicamente, as pessoas também estão divididas entre aqueles que estão conectados e aqueles que não têm acesso, ou seja, os infoexcluídos. Quanto a este desafio, este tem sido o centro de muitas discussões relativas ao ensino a distância, o qual “obrigou” todas as famílias a possuírem um computador com acesso à Internet para as crianças terem acesso ao ensino. Contudo, devido à situação económica de muitas famílias, a total utilização de Internet torna-se difícil.

No que diz respeito ao terceiro desafio, Castells (2003) refere que é importante que a criança tenha a “capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, recombina-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente” (p.280). Para isso, será essencial a total reformulação do sistema educativo, ou seja, uma nova formação de professores, a reorganização das escolas e uma nova pedagogia centrada na promoção da capacidade de aprender e pensar autonomamente, adotando métodos pedagógicos inovadores que serão essenciais para o desenvolvimento do

aluno.

Tendo em conta esta perspectiva, importa destacar o conceito de metodologias ativas, no âmbito do ensino-aprendizagem. Estas são definidas por Morán (2015), como processos que fazem com que o aluno seja mais reflexivo e que desempenhe uma melhor “interação cognitiva, generalização, reelaboração de novas práticas” (p.18), partindo sempre de situações reais. O autor refere ainda que o professor, ao adotar metodologias ativas nas suas aulas, desempenhará um papel secundário e as novas tecnologias podem tomar o lugar dos mesmos. De acordo com Figueiredo (2001), perante a realidade tecnológica é importante reformular a atuação educativa no que diz respeito ao papel do professor e às metodologias utilizadas. Posto isto, as tecnologias passam a ser integradas em sala de aula de modo a tornar o ensino mais motivador e dinâmico, desenvolvendo capacidades e interesses essenciais para a integração dos alunos na era digital.

Estas novas experiências, desafios e atividades podem ser facilitadas e acompanhadas com a introdução das novas tecnologias. De acordo com Perrenoud (2000), as tecnologias são altamente promotoras de novos conhecimentos, dado que contribuem para o crescimento do conhecimento e também levam à agilização dos processos de comunicação.

A utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem permite ao aluno participar de forma mais ativa na construção dos seus conhecimentos (Gemignani, 2012). Para além disso, a utilização das novas tecnologias desenvolve, nas crianças, hábitos intelectuais, faz com que as crianças que têm mais dificuldades em concentrar-se, captem melhor os conteúdos (Coscarelli, 1998). Por fim, o autor menciona ainda que a mesma propicia momentos de cooperação entre os alunos. Nas palavras de Fernandes (2014),

o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, quando focalizadas no processo de ensino-aprendizagem conferem novas responsabilidades aos docentes, na medida em assumem o papel de tutores, num contexto globalizado, ligado em rede a um mundo de informação, cujas bases de dados e pesquisa são inúmeras, onde predomina a partilha de saberes (p.17).

Kenski (2003) afere que os valores estão, de certa forma, aliados às novas tecnologias, pois, com a introdução de algumas tecnologias foram estabelecidos novos valores “para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia” (p.2). Neste sentido, é importante reforçar o papel da tecnologia na educação, a qual surge, primeiramente, com o objetivo

ensinar o indivíduo a agir perante um “ambiente tecnológico” (Blanco & Silva, 1993, p. 39) e, numa fase posterior, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o que acontece muito nas nossas escolas é que os recursos tecnológicos não são utilizados pelos professores, pois estes não sabem da existência dos mesmos e, noutros casos, não possuem formação para a utilização dos recursos tecnológicos em contexto sala de aula. O facto de os professores optarem por não recorrer aos mais variados recursos nas suas aulas irá ter repercussões no desenvolvimento dos seus alunos, fazendo com que estes não estejam preparados para uma sociedade do futuro (Unesco, 1975). Neste sentido, a escola deve promover uma educação que inclui as novas tecnologias para que os alunos sejam capazes de “se exprimirem por si próprios e comunicarem através de todos os meios de que hoje podem dispor” (Unesco, 1975, p.428).

Aliado à tecnologia educativa, surge um novo conceito de formação com as seguintes características: ensino que motive a aprendizagem, pois uma criança motivada irá conseguir uma aprendizagem muito mais eficaz. Desta forma, as escolas têm o papel de preparar os alunos não apenas para o momento, mas também devem desenvolver competências de modo que os indivíduos fiquem aptos para enfrentarem os desafios do futuro.

Neste sentido, importa destacar a perspetiva de Santos e Belmino (2013), que defendem que os recursos de cariz educativo devem despertar o aluno e simplificar o processo de ensino-aprendizagem. Nesta lógica, Souza (2007) alude a que o “recurso didático é todo o material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (p.111).

Gonçalves (2008) defende que a utilização das novas tecnologias em contexto de sala de aula oferece aos alunos uma experiência estimulante e também permite apresentar alguns conceitos, conteúdos, situações que não podem ser apresentados de outra forma. Para além disso, possibilita analisar elementos com muito pormenor que não são possíveis a olho nu, permite às crianças com necessidade de saúde específicas participar e experimentar e também requer participação, fazendo com que o aluno seja o elemento central da sua aprendizagem.

Posto isto, ao proporcionar aos alunos momentos de contacto com as novas tecnologias, o professor está-lhes a possibilitar o desenvolvimento da sua “criatividade e a afetividade, bem como a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, acolher e conviver com a diversidade” (Venturini & Medeiros, 2018, p.73). O aparecimento da Internet transformou o papel do professor pretendendo que o mesmo, para além de facilitador da aprendizagem, também seja um tecnopedagogo, combinando os conteúdos de cada disciplina com as novas tecnologias.

Tendo em conta que existem vários recursos à disposição dos alunos, é possível que as tecnologias facilitem a entendimento dos conteúdos, motivando assim os alunos para a sua aprendizagem (Fernandes, 2014). O vídeo é um excelente exemplo de um recurso que motiva e implica os alunos, dado que é algo que os alunos estão em permanente contacto, despertando assim o seu interesse,

4.2. O vídeo enquanto recurso didático promotor de aprendizagens

Importa destacar que antes de seleccionar o recurso a utilizar nas suas aulas, o professor deve delinear, primeiramente, os objetivos a alcançar com a utilização do mesmo. Tendo em conta que o objetivo é passar algumas mensagens, no que concerne aos valores, o cinema foi eleito pela investigadora como o meio tecnológico mais adequado (Venturini & Medeiros, 2018). De acordo com Morán (1995), um dos recursos que o professor deverá recorrer mais vezes é o vídeo, dado que “ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional” (p.27). Este autor alude ainda ao facto de que o vídeo está ligado à televisão e esta, por sua vez, está associada a algo positivo e do interesse dos alunos. Por este motivo, o professor pode adotar o vídeo para as suas aulas, despertando assim o interesse e motivação nos alunos.

Segundo Morán (1995), o vídeo é uma mistura, dado que envolve o “sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita” (p.28). A combinação destes elementos torna o vídeo numa produção que é capaz de seduzir, informar, entreter e dar a conhecer novas realidades.

Abrantes (1992) afirma que o cinema representa e coloca em debate valores, atitudes, bem como situações tabus. Assim, no que diz respeito às curtas-metragens, o autor supracitado, revela que as mesmas são “uma forma de criar, multiplicar possibilidades, inspirações e pesquisas no processo de aprendizagem, pois são introduzidos elementos da história e linguagem do cinema como facilitadores e libertadores para a imaginação” (p.73). Tendo em conta as palavras de Venturini e Medeiros (2018), as curtas-metragens são consideradas como um recurso didático que cada vez mais está presente nas nossas escolas, as quais assumem uma função inclusiva, proporcionando também a adaptação do aluno. Uma vez que o foco deste projeto incide também nas curtas-metragens, Mussi e Silveira (2013) referem que estas constituem um recurso que permite aos alunos refletirem acerca de vários assuntos, revelando-se “uma alternativa metodológica viável na educação” (p.329).

Assim, no sentido de definir o conceito de curta-metragem, é possível verificar no Dicionário online “Priberam”, que as curtas-metragens são definidas como “Filme curto, cuja duração é geralmente inferior a 30 minutos”, assumindo assim algumas particularidades, que a distinguem dos outros géneros de filmes, como por exemplo, os filmes de longa duração. Tendo como referência a obra “O vídeo na sala de aula” de Morán (1995), ao longo do texto, este refere a narrativa onde podemos inserir as curtas-metragens dado que possuem um ritmo mais acelerado. Além do mais, a narrativa é caracterizada por Morán (1995) por possuir uma “linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação” (p.29). A narrativas por serem curtas, transmitem a mensagem de uma forma comprimida e incisiva.

Aplicadas em contexto sala de aula, as curtas-metragens podem trazer diversas vantagens, auxiliando o professor na transmissão de “conteúdos culturais com valores educativos” (Alcântara, 2014, p. 17). Na perspectiva de Morán (1995), ao optar por utilizar o vídeo nas suas aulas, o professor estará a desenvolver a imaginação e criatividade. Neste sentido, importa ter como referência a Recomendação n.º 62011, de 30 de dezembro,

o interesse renovado por este tema deve-se, entre outros factores, ao facto de a revolução digital em curso ter entrado numa nova fase, ultrapassando-se o deslumbramento tecnológico e recentrando as necessidades de formação para um uso crítico e esclarecido dos media, em que a “Educação para os Media” tradicional se articule explicitamente com as Tecnologias da Informação e da Comunicação, enquadrando -se como dimensão com conteúdo próprio na Educação para a Cidadania (p. 50943).

Para além dos filmes longos, Abrantes (1992) destaca ainda os filmes curtos, os quais têm a duração de dois a três minutos, que são denominados como “curtas”. Estas curtas permitem “dizer com grande propriedade e sentido emotivo aquilo que as palavras nem sempre sabem desencadear” (p.61). Este autor refere também que a utilização do cinema nas salas de aula proporciona aos alunos compreender “conteúdos disciplinares e interdisciplinares”; debater assuntos relacionados com a formação e educação e também “aproveitar o cinema para a educação estética, artística” (p. 60).

Morán (1995) defende que para a utilização do vídeo em contexto sala de aula é necessário delinear os objetivos e que aprendizagens se pretende que os alunos adquiram. Sendo assim, o autor aborda algumas noções que os professores devem ter em conta na utilização de vídeos de forma didática:

Para iniciar é importante que o docente recorra a *vídeos mais simples* e com o

passar do tempo vá aumentando o nível de complexidade a nível da temática quer a nível técnico. O autor considera ainda que o professor, ao utilizar o vídeo para *sensibilizar* os alunos, está a tomar uma opção didática estimulante, ou seja, o vídeo ao ser utilizado na introdução de algum conteúdo estará a deixar os alunos motivados, curiosos para novos temas e para pesquisarem ainda mais. O professor pode também recorrer ao vídeo para trazer para a sala de aula realidades que são desconhecidas dos alunos - *vídeo como ilustração*. O *vídeo como simulação* apresenta coisas de outro foro, ou seja, mais técnicas, como por exemplo, reações químicas ou processos. Nas aulas, os professores podem aproveitar o vídeo para abordar diretamente algumas matérias, ou então optar por apresentar pequenos vídeos que permitem explorar conteúdos do programa. Morán (1995) refere ainda o vídeo como produção, o qual poderá servir para *documentar/registar* informação; para *intervir*, ou seja, os professores devem deixar o medo de lado e começar a modificar os vídeos. Para além disso, o vídeo pode ser visto como uma “nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens” (p.31) - *vídeo como expressão*. - O *vídeo como avaliação* permite ao professor avaliar o seu desempenho, identificando os seus pontos mais fortes e menos fortes. Para terminar, Morán (1995) menciona o vídeo *interagindo* com outros recursos, como por exemplo CDs, jogos ou telemóveis, criando assim ainda mais dinâmica.

Os vídeos utilizados no presente estudo, são utilizados com vista à sensibilização. De acordo com Morán (1995), “um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria” (p.30).

Tendo em conta a panóplia de novas tecnologias que temos ao nosso dispor considerámos que o vídeo é um instrumento fundamental para criar um espaço de ensino-aprendizagem mais dinâmico. No entanto, é importante que a seleção de vídeos a utilizar nas aulas obedeam a determinados critérios e visem certos objetivos, de modo a potenciar a aprendizagem.

Abrantes (1992) afirma que o vídeo representa e coloca em debate valores, atitudes bem como situações tabus. Posto isto, na perspetiva da autora, o vídeo uma vez inserido em contexto de sala de aula pode ser visto como promotor da criatividade, uma vez que os professores podem propor a realização de vídeos relacionados com as temáticas abordadas nas aulas. Para além da criatividade, funciona como um recurso didático e também uma forma de produzir conhecimento ou tornar os conteúdos mais cativantes. Ao elencar estes pontos positivos da utilização do vídeo em contexto sala de aula, é importante para tudo isto seja possível. Para isso, e segundo Morán (1995), é

importante que o docente tenha qualificação no que diz respeito às tecnologias, que a escola esteja devidamente equipada.

De um modo geral, o uso do vídeo em sala de aula constitui um recurso altamente facilitador de aprendizagens, dado que se trata de algo que faz parte do cotidiano dos alunos o que faz com que aula seja mais atrativa e dinâmica.

Com base neste enquadramento teórico, iremos procurar perceber em que medida as atividades pedagógicas envolvendo curtas-metragens são facilitadoras no desenvolvimento de conceitos como o respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Para tal formulámos uma questão problema à qual nos propusemos a responder, seleccionando a nossa amostra, os métodos e instrumentos com que iríamos trabalhar.

Capítulo 2 - Metodologia

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, Fortin (2003) propõe que toda e qualquer investigação se processe em três fases, sendo elas: a conceptual, a metodológica e a empírica. Segundo a autora estas não funcionam isoladamente, por si só, necessitando assim umas das outras.

Na fase metodológica, o investigador decide a população a estudar, os métodos e instrumentos para recolher os dados que o ajudarão a chegar à resposta ao problema enunciado. Este processo contribuirá para que se obtenham resultados fiáveis e relevantes.

A investigação científica é definida por Fortin (2003) como um método que ajuda a esclarecer questões através da investigação. A investigação necessita de teoria, uma vez que esta “aumenta a compreensão dos fenómenos estudados pela investigação e esta nova compreensão conduz à análise de outros problemas” (p.15). Posto isto, consideramos que a investigação científica é um processo que desencadeia novos conhecimentos e suscita novas investigações.

2.1. Definição do problema e objetivos de investigação

Através de observações sobre o comportamento dos alunos durante as práticas supervisionadas realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, notámos que a maioria deles demonstrava comportamentos menos corretos e falta de conhecimento de alguns valores éticos. O início do contacto com os valores deve partir de “cada professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias ao mundo escolar” (Carvalho, 2002, p.163). Deste modo, a educação para os valores não depende de um professor especializado em cidadania, mas sim de toda a comunidade escolar.

Como qualquer investigação, esta partiu de uma situação problema para a qual era necessário encontrar uma solução. Como refere Fortin (2003, p. 48), “a questão de investigação expressa-se sob a forma de uma interrogação explícita relativa ao problema a examinar e a analisar com o objetivo de obter novas informações”.

A temática abordada neste estudo decorreu da reflexão sobre o contributo das atividades interdisciplinares, envolvendo as curtas-metragens, no desenvolvimento dos conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Neste sentido, as curtas-metragens, foram consideradas essenciais para abordar os valores anteriormente referidos.

O problema desta investigação prende-se com a temática da Educação para a Cidadania: *Em que medida as atividades pedagógicas interdisciplinares envolvendo curtas-metragens permitem desenvolver os conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Após definir o problema a investigar, é importante definir os objetivos que irão orientar a investigação. De acordo com Fortin (2003, p. 40), o “objetivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo”. Desta forma, e tendo em vista o problema enunciado, propusemo-nos alcançar os seguintes objetivos de investigação:

1. Perceber se os alunos já têm enraizados os valores do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância;
2. Sensibilizar para os valores supramencionados, de modo que as crianças ajam de forma eticamente correta;
3. Desenvolver nas crianças os conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância;
4. Averiguar o contributo da implementação de atividades pedagógicas interdisciplinares, envolvendo curtas-metragens, para o desenvolvimento dos valores.

2.2. Tipo de investigação

Para percebermos o contributo das atividades pedagógicas interdisciplinares envolvendo curta-metragens visualizadas em contexto sala de aula, no desenvolvimento dos conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância, em alunos do 4.º ano de escolaridade, pretendemos uma melhoria no comportamento dos participantes.

Em concordância com os objetivos definidos para esta investigação, de forma a obter resposta para a questão referida, o presente estudo assentará numa investigação-ação, uma vez que este tipo de investigação permite ao investigador, a partir da deteção do problema, promover a mudança nas atitudes e comportamentos dos alunos.

Tal como referem Pardal e Lopes (2011), a investigação-ação “é uma estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção da mudança na realidade estudada” (p.44). Na visão de Cardoso (2014), a investigação-ação tem o propósito de fazer com que haja mudanças nas práticas educativas, sucedendo no próprio lugar da ação. Deste modo, os professores ficarão capacitados para enfrentar os desafios que a prática educativa lhes coloca diariamente.

A investigação-ação subentende que o investigador deve atuar por etapas:

identificar e reconhecer o problema, construir o plano de ação ou planificação, implementar o plano, e refletir ou avaliar. São estas fases que fazem com que esta modalidade seja reconhecida pelos investigadores (Cardoso, 2014).

Tendo em conta que o foco do presente projeto é perceber em que medida as curta-metragens promovem o desenvolvimento de conceitos como o respeito pela diferença, a solidariedade e a tolerância, é possível aferir que este estudo está inserido no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 2013). Desta forma, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Assim, o investigador apenas consegue obter informação através do contacto direto com a população e, possivelmente, com a utilização de instrumentos de vídeo ou áudio. Dando continuidade a esta visão, Pardal e Lopes (2011) afirmam que no paradigma qualitativo o investigador faz “parte do objeto de estudo, o qual pode, aliás, condicionar” (p.23). Perante esta investigação qualitativa, o fator meio físico é muito importante, pois, só com a presença física da investigadora no terreno é que foi possível realizar a observação participante e a concretização do projeto no terreno.

2.3. Amostra e sua caracterização

O estudo foi desenvolvido ao longo do segundo período do ano letivo 2020/2021, durante os meses de fevereiro, março e abril.

A investigação teve como participantes alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde foram implementadas as tarefas planeadas.

Segundo Pardal e Lopes (2011), a amostra “é uma pequena representação do universo” (p.54), e é esta pequena parte da população que vai representar todos os elementos de um conjunto. Na perspetiva de Gil (2008), a amostra é definida como um “subconjunto do universo ou da população, pelo meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (p.90).

Neste caso, tratou-se de uma amostra por conveniência (Hill & Hill, 2000), pois o agrupamento onde, inicialmente, o estudo iria ser realizado era no mesmo local de estágio da investigadora. Entretanto, com o surgimento da situação pandémica, surgiram outras soluções e a investigadora terminou o estágio a distância, não voltando, por isso, ao local (Viseu). Com este desenrolar surge à investigadora a oportunidade de lecionar AEC no concelho onde esta reside. Ao observar o comportamento da turma de 4.º ano constatámos que a turma em questão apresentava alguns comportamentos menos éticos, ou seja, os alunos demonstraram em algumas ocasiões a falta de conhecimento de valores como o respeito pela diferença, solidariedade e tolerância.

De modo a facilitar a análise dos dados, foram atribuídas a cada aluno letras do

alfabeto, de forma aleatória.

A amostra foi composta por 13 alunos, 5 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre 8 e 9 anos (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Caraterização dos participantes

Sexo	Masculino	Feminino	Total
Idade			
9 anos	3	2	5
10 anos	3	5	8
Total	6	7	13

Pela análise da Tabela 3, podemos constatar que há uma distribuição equilibrada dos alunos por sexos: 7 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

No que diz respeito à distribuição das faixas etárias, as idades variavam entre os 9 e 10 anos de idade. É de acrescentar ainda que cinco alunos possuíam 9 anos e 8 alunos tinham 10 anos.

Em termos gerais, os alunos apresentam um agregado composto pela mãe, pai e um irmão. A maioria destes agregados encontram-se mais ou menos estáveis, no entanto existem casos que envolvem violência doméstica, consumo de drogas e divórcios.

2.4. Técnicas e instrumento de recolha de dados

No decorrer da investigação, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, designadamente, a observação participante, o questionário e a pesquisa documental.

A *observação participante* é caracterizada por Pardal e Lopes (2011), “pelo registo de acontecimentos tal como eles foram percebidos, dado ser feita imediatamente a seguir à sua ocorrência” (p.72). Para reforçar esta perspetiva, importa referir as palavras de Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) quando referem que a observação participante é um método de investigação qualitativo que permite alcançar “uma perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas” (p. 724). Para efetuar a observação participante, de forma eficaz, será necessário recorrer à gravação do áudio das intervenções, com as devidas garantias de anonimato, bem como ao registo de notas de campo.

Na visão de Vieira (1995), a observação participante permite ao investigador

retirar informações (notas de campo) com o maior pormenor possível e de forma quase imediata. Para complementar a observação, a investigadora fez alguns registos para que a análise dos dados fosse mais precisa e completa possível. Para Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

O *questionário* foi outra das técnicas de recolha de dados que utilizámos nesta investigação.

Pardal e Lopes (2011) e Ghiglione e Matalon (1983) referem, nas suas obras, que o questionário é um instrumento de recolha de dados que é constituído por um conjunto de questões a que os inquiridos dão resposta por escrito. Estas questões poderão ser formuladas de diferentes formas: podem ser *abertas*, onde é dada toda a liberdade ao inquirido de responder; *fechadas*, as quais limitam a resposta e que, normalmente, colocam o “informante na situação de ter de optar entre um sim e um não” (p.77) e perguntas de *escolha múltipla*, onde o indivíduo tem um conjunto de respostas pelas quais pode optar.

Na modalidade de escolha múltipla podem ser apresentadas questões “em *leque* e perguntas de *avaliação ou estimação* (p.77). Ao formular perguntas em leque o investigador pretende que o inquirido selecione uma resposta entre as opções que lhe são dadas ou pode ainda solicitar a ordenação das mesmas (leque fechado). Tal como anteriormente referido, as questões de escolha múltipla podem também assumir a forma de leque aberto: onde é proposto ao inquirido escolher uma resposta e ainda juntar mais uma ao seu critério (Pardal & Lopes, 2011).

No que diz respeito às perguntas de *avaliação e estimação*, os autores supramencionados referem que esta modalidade é muito semelhante ao leque fechado, no entanto, assume um carácter quantitativo, procurando “captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto” (p.79).

No presente estudo, foram elaborados e aplicados dois questionários dirigidos a alunos do 4.º ano de escolaridade, um no momento prévio às intervenções (pré-teste) e outro após as sessões (pós-teste). Estes permitiram-nos recolher o máximo de informação, a qual nos ajudou a alcançar os objetivos definidos. Assim, a investigadora recorreu à modalidade de questões abertas, fechadas e escolha múltipla (leque aberto e fechado). Para além disso, na elaboração dos questionários foi também importante ter em conta a faixa etária do público-alvo o que influenciou as modalidades e tipos de perguntas.

No Questionário I aplicado aos alunos, no início da investigação (pré-teste), contempla 19 questões e está dividido em quatro secções (cf. Anexo 27). A primeira tem

por objetivo conhecer as características sociodemográficas de cada aluno e é composta por quatro questões fechadas. A segunda, pretende compreender as relações que os alunos mantêm entre si e, para isso, recorremos a uma questão fechada e duas abertas. Relativamente à terceira, visa perceber os conhecimentos que os alunos têm sobre os conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Esta secção conta com três questões abertas, cinco questões de escolha múltipla, sendo que três são apresentadas em leque fechado e duas em leque aberto, dando a oportunidade aos alunos de acrescentarem mais uma opção à sua escolha.

O Questionário II, comparado com o questionário I, tem 15 questões e não possui a secção de caracterização sociodemográfica (cf. Anexo 28). As restantes secções mantêm-se iguais às do questionário I. No que concerne ao segundo questionário, este foi aplicado no final da implementação do estudo, na penúltima sessão. Este documento contempla aspetos como a compreensão da relação que os alunos mantêm entre si, a conceção de valores com que ficaram após a realização das atividades e a definição dos valores do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Este questionário foi essencial, pois permitiu comparar as respostas obtidas no Questionário I, ajudando assim a atingir os objetivos do estudo e também nos deu informações para retirar algumas conclusões, nomeadamente as sobre as mudanças no comportamento dos alunos decorrentes das atividades desenvolvidas.

No que concerne à *pesquisa documental*, segundo Lakatos e Marconi (2003) esta é caracterizada pelo facto de ser restrita a “documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (p. 174)” Ao longo do trabalho foi necessário recorrer a documentos fornecidos pelo professor titular de turma e também a desenhos e outros trabalhos produzidos pelos alunos os quais possibilitaram recolher informação pertinente para o estudo. Na linha de pensamento de Bogdan e Biklen (2013), os materiais produzidos pelo público-alvo podem apenas fornecer pequenos pormenores, e, por outro lado, podem constituir uma fonte rica em informação importante. Independentemente da qualidade dos registos produzidos pelos alunos, este permitiram “interpretar as formas de pensamento dos alunos” (p.176).

É necessário salientar que a análise documental constitui uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação”. Esta técnica revela-se difícil, na medida em que, exige, por parte do investigador, “paciência e disciplina” (Pardal & Lopes, 2011, p. 103). O investigador ao consultar os vários documentos conseguirá definir “as linhas orientadoras nos dados que recolhe, no sentido de reconstruir os acontecimentos e de atribuir possíveis significados aos mesmos” (p.89).

2.5. Técnicas de tratamento e análise de dados

A análise e interpretação dos dados permitiu-nos tirar as conclusões e ajudou-nos a responder também à questão problema definida inicialmente. A apresentação dos dados, bem como a sua análise são a parte central do relatório e, normalmente, a mais extensa. Num momento prévio à análise dos dados é importante a descrição dos mesmos, recorrendo a tabelas e figuras acompanhados de textos elucidativos. Segundo Gil (2008), depois da “descrição dos dados, vem a análise de suas relações, devendo ser indicados os resultados dos testes aplicados, quando for o caso” (p.183). Relacionando os dados obtidos e os conhecimentos adquiridos anteriormente, é apresentado o “significado mais amplo dos resultados obtidos” (p.183).

Os dados quantitativos foram analisados através da estatística descritiva, nomeadamente através do cálculo de frequências absolutas e relativas. As questões de escolha múltipla foram analisadas questão a questão através da comparação. Deste modo, comparámos os resultados obtidos no questionário I com os resultados do questionário II.

Os dados qualitativos foram alvo de análise de conteúdo, definida por Bardin (2016) como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p.31).

Na esteira de Franco (2005), na análise de conteúdo é necessário que “as descobertas tenham relevância teórica” (p.16). Desta forma, a autora afirma que descrever apenas informação que não está associada a aspetos relacionados com o emissor não funciona por si só. Para a análise das respostas das questões abertas, recorreremos, como já foi mencionado, à análise de conteúdo que é definida por Bardin (1977) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p.38). Bardin (1977) completa ainda que a análise de conteúdo permite inferir “conhecimentos relativos às condições de produção” (p.38) recorrendo a indicadores tanto qualitativos como quantitativos.

De acordo com Esteves (2006), nas investigações de natureza qualitativa a análise de conteúdo é uma etapa importante no sentido em que permite ao investigador realizar as suas próprias inferências, e posteriormente a interpretação dos dados e “eventualmente, a explicação dos fenómenos” (p.108).

De forma a entender melhor os resultados obtidos, foram transcritas opiniões e

intervenções dos alunos mais elucidativas, sendo identificados da seguinte forma: A1, A2, A3..., mantendo sempre o anonimato.

2.6. Procedimento

Quando estamos a planear uma investigação científica devemos delinear todos os passos necessários a proceder de modo a encontrar a resposta para a questão problema colocada, bem como atingir os objetivos da investigação.

Num momento prévio à implementação do estudo, foi necessário reunir com o professor titular da turma para clarificar o que se pretendia e também dar a conhecer ao docente o teor dos questionários para este dar o seu consentimento. Além disso, foi solicitada autorização para a gravação áudio das sessões em questão. Referimos que não foi necessário redigir um pedido formal, uma vez que o professor nos deu a total liberdade para desenvolver o estudo nos moldes que foram explicados.

Foi também enviada aos pais uma carta onde a investigadora se identificou, bem como o propósito do presente relatório. Assim esta esta carta serviu para pedir o consentimento dos encarregados de educação para que os seus educandos respondessem ao questionário, garantido sempre que os dados recolhidos iriam ser utilizados apenas para fins académicos (cf. Anexo 29).

Após receber resposta afirmativa por parte do professor titular da turma e dos pais, procedemos à entrega do Questionário I, bem como ao início da implementação das atividades com os alunos, que iremos apresentar, de seguida, de forma circunstanciada.

2.7. Atividades desenvolvidas

Neste seguimento, descrevemos as várias intervenções que foram sendo desenvolvidas, por etapas, ao longo de dez semanas.

- Na primeira etapa, foi aplicado o Questionário I, tendo sido distribuído um questionário a cada aluno, respondido de forma individual. O preenchimento do documento decorreu durante uma hora, visto que uma das questões pretendia que os alunos representassem, através do desenho, o que era para eles ser solidário.

- Na etapa seguinte, foram realizadas atividades que foram pensadas tendo em conta os Programas e Metas Curriculares de Português e de Expressões do Ensino Básico. Cada atividade foi introduzida com a respetiva curta-metragem, seguindo um diálogo acerca da mesma. Posto isto, foram realizadas as atividades, terminando com uma discussão acerca do que tinham aprendido ou descoberto.



- Através destas atividades, os alunos alargaram o seu vocabulário acerca dos valores: respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Com estas novas conceções, aplicámos o “Brasão de armas” que é uma das estratégias propostas pela abordagem de Clarificação de Valores de Valente (1989) e Marques (1998). Deste modo, os alunos preencheram os vários campos de acordo com pistas que a investigadora ia fornecendo.

- O Questionário II foi entregue aos alunos no final de cada intervenção o qual, mais uma vez, foi respondido de forma individual. .

Para cada sessão foram elaborados planos de aula (cf. Anexo 30), os quais passaram pela análise das orientadoras que deram dicas essenciais para melhorar os planos.

Tabela 4

Esquema síntese das intervenções

Curta-metragem	Número de sessão	Valores	Atividade
<p>“Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor”</p> 	1ª sessão	Respeito pela diferença	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos conhecimentos prévios; - Diálogo sobre os conhecimentos prévios; - Apresentação de curta-metragem; - Diálogo sobre a curta-metragem; - Atividade; - Discussão final;
<p>“ O casaco: uma história de caridade”</p> 	2ª sessão	Solidariedade	<ul style="list-style-type: none"> -Exploração dos conhecimentos prévios; - Apresentação de Curta-metragem; - Atividade; - Discussão final;

<p>“ El puente”</p> 	<p>3ª sessão</p>	<p>Tolerância</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos conhecimentos prévios; - Apresentação de Curta-metragem; - Diálogo acerca da curta-metragem; - Atividade; - Discussão final;
	<p>4º sessão</p>	<p>“Brasão de Armas Pessoal”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Desenho em cada parcela segundo orientações da investigadora; - Pintura dos desenhos; - Entrega dos brasões; - Discussão.

2.7.1. Atividade da curta-metragem “Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor”

Dia 02/12/2020

Objetivo geral

- Desenvolver o conceito de respeito pela diferença

Duração: 60 minutos

Descrição da atividade:

A curta-metragem intitulada de “Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor” foi criada e publicada pela primeira vez no perfil do Facebook no grupo financeiro Erste Bank Sparkasse, podendo ser encontrado no seguinte link¹. Este vídeo retrata a história de um ouriço-cacheiro que não é aceite pelos outros por ter espinhos, pois magoava-os. No dia de Natal os seus amigos ofereceram-lhe um presente muito especial. Surpreendido, mas ao mesmo tempo confuso abriu a caixa e continha proteções para os espinhos e ao colocá-las todos abraçaram o ouriço-cacheiro.

¹ https://www.youtube.com/watch?v=rHTEZNhQJP8&ab_channel=DavidPinto

Esta sessão teve como objetivo explorar a história visualizada, desenvolvendo nos alunos o conceito de respeito pela diferença e como o amor a pode atenuar. Esta curta-metragem foi trabalhada conjuntamente com as áreas de Português, Educação para a Cidadania e Expressão e Educação Plástica.

Ao realizar o plano para esta sessão, a investigadora recorreu ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e aos objetivos respeitantes ao 4.º ano de escolaridade. Para a implementação desta atividade estava prevista uma aula com a duração de uma hora, no entanto foi necessário alargar o período de intervenção para mais uma aula devido ao ritmo dos alunos.

Para introduzir o tema *respeito pela diferença*, a investigadora apresentou algumas imagens sugestivas de diferenças de cor de pele, de vestuário e físicas.

Posto isto, foi proposto à turma elaborarem um texto expositivo/informativo em conjunto e que, posteriormente, foi exposto na porta da sala de aula para toda a comunidade escolar poder ler (cf. Anexo 31).

No momento prévio à escrita do texto, alguns alunos consideraram que era melhor recordar a estrutura deste tipo de texto. Após a uma breve discussão, os alunos chegaram à conclusão de que o texto informativo deveria ter uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Numa fase posterior, foram discutidos também quais eram os assuntos que queriam tratar e depois os terem organizado passaram para a escrita do texto no quadro branco da sala de aula. Ao longo da atividade foi necessária a intervenção da investigadora, dado que todos queriam participar de alguma forma e que o texto tivesse as suas ideias. Terminado o texto, a turma elegeu um aluno para escrever o texto a limpo e para esta escolha utilizaram o critério de ter uma caligrafia legível e bonita.

Quando o texto acabou de ser transcrito, os alunos recorreram novamente à eleição de outro elemento da turma para ler o texto em voz alta de forma a rever se existia algum erro e se havia necessidade de acrescentar mais informação. Concluída a leitura, os alunos, juntamente com a investigadora, dirigiram-se à porta da sala de aula e afixaram o texto.

Para terminar, foi proposto aos alunos que fizessem um desenho sobre o que era para eles o respeito pela diferença. Para esta atividade, os alunos utilizaram giz e uma cartolina preta (cf. Anexo 32).

Para a realização desta atividade a investigadora estimou uma hora. Contudo, esta atividade estendeu-se para mais meia hora da aula seguinte. É de referir ainda que os alunos demonstraram bastante interesse e entusiasmo na visualização da curta-metragem e também ao longo da escrita do texto, participando todos de igual forma.

2.7.2. Atividade da curta-metragem “O casaco: Uma história de caridade”

Dia 16/12/2020

Objetivo Geral

- Desenvolver o conceito de solidariedade

Duração: 60 minutos

Descrição da atividade:

Esta curta-metragem foi criada por Heber J. Grant, que teve como objetivo abordar o conceito de *solidariedade* e como é importante ajudar os outros como pode ser visualizado no seguinte link². Este vídeo retrata a história de uma família em que o pai faleceu ainda quando o filho era bebê e, por isso, a sua mãe criou-o com alguma esforço e dificuldades. Para que nada faltasse ao seu filho, a senhora costurava dias a fio para ganhar algum dinheiro. No dia de aniversário do menino costurou-lhe um casaco vermelho quentinho e ofereceu-lhe. A criança ficou muito contente e gostava muito de vestir aquele casaco. Num dia de inverno encontrou outro menino cheio de frio e não pensou duas vezes e ofereceu o seu casaco novo ao menino que encontrara. Quando chegou a casa explicou à sua mãe o que tinha acontecido e esta sentiu-se muito feliz com a atitude do seu filho.

Neste sentido, foi elaborado um plano de aula envolvendo a Educação para a Cidadania e o Estudo do Meio, tendo como referência o Programa e Metas Curriculares de Estudo do Meio e os objetivos definidos para o 4.º ano de escolaridade.

Numa primeira instância, a investigadora proporcionou um diálogo com os alunos, questionando-os acerca do conceito de solidariedade, de modo a conhecer os seus conhecimentos prévios acerca daquele valor. É de referir que ao longo desta discussão a investigadora não julgou nem tomou as respostas como certas ou erradas. Posto isto, foi proposto aos alunos que visualizassem a segunda curta-metragem, tecendo alguns comentários no decorrer da mesma. No fim de assistirem ao vídeo, os alunos iniciaram um diálogo de forma espontânea, surpreendendo a investigadora.

Dando continuidade à sessão, foi proposto aos alunos a participação num *peddy-paper* construído e organizado pela investigadora. Sendo necessário a formação de grupos, os alunos organizaram-se entre si, onde a investigadora deixou apenas a condição de que os grupos seriam de 4 elementos. Para dar início a esta “viagem” foram transmitidas as indicações necessárias, bem como distribuída uma planta da escola onde cada parte, que continha peças de um puzzle, estava identificada com um distrito

² https://www.youtube.com/watch?v=V7cjo_bZ4ew&ab_channel=IgrejadeJesusCristo

de Portugal. Para dar continuidade à tarefa, foi sorteado um distrito para cada grupo; olhando para o mapa, os alunos identificaram a divisão da escola à qual se tinham que dirigir. Chegando ao local, cada grupo recolheu todas as peças do seu *puzzle* e regressaram à sala de aula.

Aquando do regresso à sala de aula, os alunos foram colocando o seu distrito no sítio correto do mapa de Portugal (cf. Anexo 33), seguindo um diálogo acerca das cidades em questão. Terminado o *peddy-paper*, a investigadora questionou os alunos se estes tinham gostado da experiência, esta por sua vez obteve uma resposta positiva.

Já no final da sessão, os alunos fizeram uma competição para ver qual era o grupo que terminava mais rápido a montagem do *puzzle* que lhes tinha sido atribuído (cf. Anexo 34) e também escrever uma pequena frase relacionada com a imagem que nele estava representada(cf. Anexo 35).

Para concluir a abordagem do conceito de *solidariedade*, a investigadora sugeriu que todo a turma participasse num ato de solidariedade que era trazer alimentos de casa, como por exemplo, massa, arroz e óleo, para posteriormente doarem a uma instituição do concelho. Além do mais é importante salientar que a investigadora notou nas diferentes fases desta atividade o entusiasmo e empenho dos alunos.

2.7.3. Atividade da curta-metragem: The Bridge

Dia 20/01/2021 e 27/01/2021

Objetivo geral:

- Desenvolver o conceito de tolerância em alunos do 4.º ano

Duração: 60 minutos

Descrição da atividade:

The Bridge é uma curta-metragem da autoria da ilustradora Ting Chian They, para a Academia de Artes Universal como podemos assistir no seguinte link³. Neste vídeo, participam quatro personagens. Inicialmente, dois animais tentam atravessar a ponte ao mesmo tempo, mas como a ponte é pequena não conseguem passar os dois ao mesmo tempo o que implica que um deles tenha de ceder e recue para o outro passar. No entanto, nenhuma das personagens quer conceder passagem à outra e começam a discutir, não chegando a um consenso. Até que surgem outros animais que também pretendem atravessar a ponte, mas são impedidos por aqueles que lá estão a discutir. Como são impedidos de atravessar a ponte, entretanto decidem roer uma parte

³ https://www.youtube.com/watch?v=BUUjZduPECY&ab_channel=CoachingBarcelona

da corda, ficando a ponte segura apenas por um dos lados. Assim, uma das partes da ponte cai e com ela caem as personagens que discutiam. Posto isto, os animais que roeram a corda, tentam também atravessar a ponte e deparam-se com o mesmo problema, mas de forma colaborativa conseguem-no resolver atravessando a ponte.

Decorrente deste vídeo, foi elaborado um plano de aula que contou com as áreas disciplinares de Educação para a Cidadania e Expressão e Educação Dramática/Teatro, tendo como base o Programa e Metas Curriculares de Educação Artística e os objetivos determinados para o 4.º de escolaridade.

Para dar início a esta sessão, a investigadora proporcionou um diálogo, de modo a perceber quais eram os conhecimentos que os alunos já tinham acerca do conceito de *tolerância*. Perante este diálogo e depois de ouvir a diferentes opiniões, a investigadora percebeu que os alunos nunca tinham ouvido falar na palavra nem sequer tinham ideia do conceito.

No momento posterior, os alunos observaram a curta-metragem, ficando atentos e interessados, o que se refletiu na discussão se seguiu. Aqui mais uma vez todos os alunos queriam participar e dar o seu ponto de vista. A partir do vídeo e do diálogo, os alunos começaram a perceber o que é ser tolerante, não definindo o conceito em si, mas dando exemplos de situações em que se aplica.

A investigadora propôs depois que os alunos se organizassem em grupos e criassem uma dramatização (cf. Anexo 36) para depois encenarem. No momento prévio às apresentações das dramatizações, os alunos sugeriram à investigadora gravar as encenações, criando assim as suas próprias curtas-metragens. É de realçar que os alunos demonstraram bastante interesse por esta atividade, o que foi possível verificar através do entusiasmo revelado.

2.7. 4. Atividade Brasão de armas

Dia 03/02/2021 e 10/02/2021

Objetivo geral:

- Promover a clarificação de valores em alunos de 4.º ano

Duração: 60 minutos

Descrição da atividade:

Uma vez que os alunos gostaram de realizar as atividades acima referidas e para consolidar mais os valores do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância, foi colocada em prática uma das estratégias da abordagem da Clarificação de Valores-Brasão dos valores, que foi analisada aquando da revisão teórica.

De forma a iniciar a atividade a investigadora começou por questionar os alunos: “Alguém já ouviu falar num brasão de armas?. Os alunos afirmaram que sim, uma vez que estava relacionado com conteúdos lecionados pelo professor titular no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. Após este levantamento de ideias acerca do que é um brasão de armas, foram projetados alguns brasões.

Posto isto, a investigadora procedeu à distribuição do desenho de um brasão pelos alunos. Este brasão estava dividido em seis secções e todas elas foram preenchidas com desenhos e palavras:

- na primeira secção, os alunos deviam desenhar algo que considerassem que são bons e ao lado desenhar algo em que gostariam de se tornar bons/ou fazer melhor na escola;

- na segunda secção, os alunos deviam desenhar algo que representasse o que consideram que é importante na sua vida;

- na terceira secção, os alunos deviam fazer um desenho sobre algo que consideram que a sua família não dispensa;

- na quarta secção, os alunos deviam desenhar algo que gostariam que acontecesse na sua vida.

- na quinta secção, os alunos deviam representar um valor que gostariam que todas as pessoas praticassem;

- na sexta e última secção, os alunos deviam escrever quatro palavras que gostariam que os seus amigos dissessem sobre si (cf. Anexo 37).

Capítulo 3 - Apresentação dos dados

Neste capítulo pretendemos expor os dados recolhidos no decorrer do estudo empírico. Estes resultaram da intervenção cada sessão também dos questionários (Questionário I e Questionário II). Para uma apresentação compreensível e visível dos dados recolhidos, este capítulo estará dividido em duas secções. Na primeira secção, serão apresentados os resultados obtidos através de cada atividade que decorreu das curtas-metragens, bem como dos diálogos estabelecidos, transcrevendo as opiniões e comentários dos alunos. É importante referir que cada sessão foi planeada tendo em conta o valor a abordar e também as características e interesses dos alunos. Para um melhor esclarecimento dos dados e para cumprir o anonimato dos alunos transcrevemos as respostas dos alunos da seguinte forma: A1, A2...A14. Na segunda secção, será realizada uma comparação entre as respostas às questões do Questionário I (pré-teste) e as do Questionário II (pós-teste).

3.1. Dados recolhidos no que diz respeito às atividades planeadas por sessão

- Mensagem de cada curta-metragem

1.ª sessão

A primeira planificação tinha como tema o valor do **respeito pela diferença**. Assim, os alunos começaram por observar a curta-metragem “Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor”.

Terminada a curta-metragem foi estabelecido um diálogo acerca da mensagem que a curta-metragem nos transmitia, onde os alunos teceram alguns comentários os quais estão transcritos na Tabela 5.

Tabela 5

Registo da interpretação da mensagem da curta-metragem “Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor”

	Transcrição das respostas mais elucidativas dos alunos
	“O ouriço-cacheiro sentia-se diferente dos outros porque picava toda a gente com os seus espinhos.” (A9)
	“Não é por ter espinhos que eles tinham o direito de o pôr de parte, eu também ficaria triste.” (A14)

<p>“Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor”</p>	<p>“Mas eles encontraram uma solução para ele não picar e ofereceram-lhe capas protetoras para os espinhos e assim já o conseguiram abraçar.” (A1)</p>
	<p>“Não é por termos as nossas características que devemos ser rejeitados pelos outros. Cada um é que como é e existem formas de pensar diferentes, cada um tem o seu corpo, e cada um se veste como quer, mas todos temos os mesmos direitos. Nós devemos é ser todos bonitos por dentro, o resto não interessa.” (A2)</p>

Analisando a Tabela 5, é possível inferir que os alunos compreenderam a mensagem que a curta-metragem transmitia. Inicialmente, os animais estavam com uma certa dificuldade em serem amigos do ouriço porque ele magoava-os com os seus espinhos. No entanto, os alunos justificaram dizendo que “Não é por ter espinhos que eles tinham o direito de o pôr de parte, eu também ficaria triste”. (A14)

No fim do vídeo é revelada a aceitação da diferença, bem como a amizade entre todos os animais, como comentou o aluno A1, “mas eles encontraram uma solução para ele não picar e ofereceram-lhe capas protetoras para os espinhos e assim já o conseguiram abraçar”.

Ao terminar o diálogo, um aluno colocou o dedo no ar e muito assertivo quis rematar com o seguinte comentário: “Não é por termos as nossas características que devemos ser rejeitados pelos outros. Cada um é que como é e existem formas de pensar diferentes, cada um tem o seu corpo, e cada um se veste como quer, mas todos temos os mesmos direitos. Nós devemos é ser todos bonitos por dentro, o resto não interessa” (A2). A partir deste comentário, verificámos que os alunos revelam sensibilidade relativamente a esta mensagem em debate e também demonstraram um conhecimento da importância de aceitar todas as pessoas independentemente das suas características.

2ª sessão

A segunda planificação tinha como assunto principal o valor da **solidariedade**. Nesta segunda intervenção foi proporcionado um diálogo prévio, onde os alunos manifestaram as ideias que tinham acerca da solidariedade. Deste modo, surgiram os comentários apresentados na Tabela 6.

Tabela 6*Registo das ideias associadas ao conceito de solidariedade*

	Algumas respostas dos alunos
O que é ser solidário?	“Ser solidário é dar coisas aqueles que mais precisam” (A11)
	“É dar casa e comida para aqueles que mais precisam.” (A14)
	“É dar dinheiro a mendigos que estão a pedir esmolas, como por exemplo em Fátima. Alguns até tocam para ganhar dinheiro.” (A9)

A partir da Tabela 6, é possível notar que alunos demonstraram muito interesse acerca do tema da solidariedade, querendo exprimir situações que já vivenciaram ou observaram. A aluna A1 relatou uma situação em que uma vez foi ao hospital e estava lá um senhor que ajudou a estacionar o carro do pai e depois pediu-lhe dinheiro, contudo, o pai não tinha na carteira e o senhor levou a mal. É evidente que a criança percebe a importância de ajudar o outro, no entanto, a certa altura avaliou o comportamento do senhor para com o pai, o qual não foi o mais correto.

Outra situação foi relatada pela aluna A9 a qual referiu que, num dia que foi a Fátima com a sua família, encontrou um mendigo que estava a dormir na rua com cobertores velhos e caixotes e estava a pedir dinheiro e pediu à mãe para lhe dar uma moeda e o senhor agradeceu muito. Tal como transcrito na Tabela 6, o aluno revelou que ser solidário “é dar dinheiro a mendigos que estão a pedir esmolas, como por exemplo em Fátima. Alguns até tocam para ganhar dinheiro.” (A9)

Relativamente à observação da curta-metragem, “O casaco: uma história de caridade” os alunos, após esta ter terminado, teceram os comentários transcritos na Tabela 7.

Tabela 7*Registo da interpretação da mensagem da curta-metragem "O casaco: uma história de caridade"*

	Respostas mais elucidativas dos alunos
	“O menino pobre estava cheio de frio e não tinha nada para comer e, por isso, estava muito triste.” (A4)

“O casaco: uma história de caridade”	“O menino do casaco vermelho não pensou duas vezes e deu o seu casaco ao outro menino. Ajudar não custa nada”. (A1)
	“O menino pobre mal recebeu o casaco ficou muito feliz e satisfeito.” (A12)
	“Às vezes, ficamos tristes por os nossos pais não nos darem um brinquedo, mas temos de pensar nestas pessoas que não têm nada para comer.” (A2)

Através da análise da Tabela 7, é possível perceber que os alunos reconhecem que a atitude do menino do casaco vermelho foi a mais correta, tal como referiram explicitamente alguns alunos (A1 e A12).

A curta-metragem termina com um final feliz e o reconhecimento da importância de ajudar e pensar nos outros e não apenas em nós: “Às vezes, ficamos tristes por os nossos pais não nos darem um brinquedo, mas temos de pensar nestas pessoas que não têm nada para comer.” (A2). Posto isto, é de destacar que os alunos se mostraram sensibilizados, ficando tristes com o facto de o menino pobre não ter nada para se aquecer, porque estava muito frio.

3.^a sessão

A terceira sessão teve como objetivo abordar o valor da **tolerância**. Ao serem questionados acerca deste conceito, os alunos responderam que nunca tinham ouvido falar nessa palavra. Sendo assim, a investigadora encorajou os alunos a tentarem responder, explicando que não havia respostas certas ou erradas e que não estava ali para julgar.

Tabela 8

Registo de ideias associadas ao conceito de tolerância

	Respostas dos alunos
O que é ser tolerante?	“Ser tolerante é aturar as pessoas.” (A5 e A1) “Ser tolerante é ser paciente.” (A3 e A8) “Ser tolerante é ouvir as outras pessoas.” (A2) “Ser tolerante é ser amigável” (A7)

Observando a Tabela 8, podemos concluir que os alunos, para além de nunca terem ouvido falar na palavra *tolerância*, chegaram a termos chave relacionados com a tolerância, como paciência, ser um bom ouvinte e amizade.

Desta forma, a investigadora optou por mostrar a curta-metragem “El puente” que envolvia a tolerância e os animais. Depois de visualizarem o vídeo, os alunos começaram a discutir o tema surgindo os comentários apresentados na Tabela 9.

Tabela 9

Registo da interpretação da curta-metragem “El puente”

	Registos das respostas mais elucidativas dos alunos
“El puente”	“A rena queria passar para um lado e o urso queria ir para o lado oposto, mas na ponte apenas passava um de cada vez. O urso não compreendeu a rena e a rena não compreendeu o urso.” (A1)
	“Eles não se ouviram um ao outro, se ouvissem cada um tinha chegado onde queria.” (A2)
	“Podiam ter colaborado um com o outro.” (A8)
	“Inteligentes foram o coelho e o texugo que colaboraram para chegar onde queriam.” (A8)

Analisando a Tabela 9, os alunos reconhecem que a primeira dupla não teve a atitude mais correta, pois, podiam ter-se ajudado e compreendido um ao outro: “a rena queria passar para um lado e o urso queria ir para o lado oposto, mas na ponte apenas passava um de cada vez. O urso não compreendeu a rena e a rena não compreendeu o urso” (A1).

Os alunos perceberam também que um dos pilares essenciais para a tolerância é uma boa comunicação entre os intervenientes. Como diz o aluno A2, “eles não se ouviram um ao outro, se ouvissem cada um tinha chegado onde queria”.

Para terminar, os alunos identificaram outro pilar da tolerância que é a colaboração: “Inteligentes foram o coelho e o texugo que colaboraram para chegar onde queriam” (A8). Esta frase revela que o aluno tem conhecimento de como é importante colaborar e ter uma atitude tolerante, pois ao colaborar estamos a ouvir e a tolerar outras condutas que não a nossa.

- **Moralidade de cada história**

Tabela 10

Registro da inferência da moralidade de cada uma das curtas-metragens

“Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor”	“O casaco: uma história de caridade”	“El puente”
“Com este vídeo podemos aprender a aceitar as pessoas tal como elas são, mesmo que não tenham um braço, uma perna ou andem de cadeira de rodas.” (A1)	“Aprendi que ajudar não custa nada.” (A1)	“Aprendi que devemos ouvir os outros e sermos amigos.” (A2)
“Não é por termos as nossas características que devemos ser rejeitados pelos outros. Cada um é como é e existem formas de pensar diferentes, cada um tem o seu corpo, e cada um se veste como quer, mas todos temos os mesmos direitos. Nós devemos é ser todos bonitos por dentro, o resto não interessa.” (A2)	“Às vezes ficamos tristes por os nossos pais não nos darem um brinquedo, mas temos de pensar nestas pessoas que não têm nada para comer.” (A2)	“Aprendi com este vídeo que colaborar com os nossos amigos é muito importante.” (A14)
“Aprendi com esta curta-metragem que devemos aceitar as pessoas diferentes, dando-lhes amor e carinho.” (A7)	“Ajudar é fazer as pessoas felizes.” (A9)	“Aprendi que todos nós devemos ter a nossa opinião, mas compreender também a dos outros.” (A11)

Perante a Tabela 10, podemos concluir que os alunos adquiriram conhecimentos e vocabulário novo. Através da observação, a investigadora constatou que os alunos começaram a mencionar com mais frequência os conceitos de *respeito, tolerância, ajuda, amizade e compreensão*.

A partir das justificações dos alunos, podemos notar que estes falam do assunto de forma esclarecedora, revelando conhecimento acerca dos mesmos. Um dos exemplos é o seguinte: “Não é por termos as nossas características que devemos ser

rejeitados pelos outros. Cada um é como é e existem formas de pensar diferentes, cada um tem o seu corpo, e cada um se veste como quer, mas todos temos os mesmos direitos. Nós devemos é ser todos bonitos por dentro, o resto não interessa” (A2).

- **Conhecimento sobre os valores**

Ao longo das intervenções e de diálogos estabelecidos, foram abordados os valores do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Contudo, foram surgindo outros valores associados a estes três como podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11

Registo de valores que surgiram a partir das curtas-metragens

Valores mencionados ao longo das sessões, para além do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância
União
Amizade
Responsabilidade
Generosidade
Coragem
Honestidade
Colaboração

Ao fazer uma retrospectiva acerca das sessões realizadas os alunos foram chegando a outros valores, realizando um esquema com todos os valores que conhecem. Ao construir este esquema, os alunos reconheceram que estes valores são indispensáveis para nos relacionarmos com as pessoas que nos rodeiam.

4.ª sessão

- **Aplicação da estratégia “Brasão de Valores” proposta por Valente (1989) e Marques (1998)**

Esta quarta e última sessão foi iniciada pela investigadora colocando a seguinte questão “sabem o que é um brasão?”. No decorrer desta surgiram de imediato respostas vindas dos alunos: “é o que está no meio da bandeira de Portugal” (A13); “são símbolos que também costumam estar nas bandeiras das juntas de freguesia” (A12); “o brasão tem elementos com o seu significado” (A2).

Posto isto, a investigadora propôs que explorassem em conjunto na Internet alguns brasões, encontrando o brasão do concelho da escola, bem como o da bandeira de Portugal. Ao visualizar estes brasões, os alunos foram manifestando os seus conhecimentos relativos a estes brasões: “os sete castelos da bandeira de Portugal representam os terrenos conquistados pelo rei” (A4); “o cacho de uvas na bandeira do nosso concelho significa que o nosso vinho é de boa qualidade” (A11).

De modo a iniciar a sessão, a investigadora distribuiu pelos alunos um brasão com seis secções. De seguida, foi explicado aos alunos que todas as divisões iriam ser preenchidas com desenhos. Na primeira parte, foi pedido aos alunos que desenhassem algo que achassem que era bom e outra coisa que gostavam que fosse bom. Na segunda secção desenharam um valor que consideravam importante na vida deles. Na terceira secção, os alunos desenharam um valor que consideravam que a sua família não dispensa. Relativamente à quarta secção, foi pedido aos alunos que desenhassem algo que gostariam que acontecesse. Na quinta secção os alunos representaram um valor que gostavam que todas as pessoas praticassem. Por último, na sexta secção, os alunos escreveram quatro palavras que gostariam que os seus amigos dissessem sobre si.

- **Capacidade de refletir sobre os valores de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância através de atividades interdisciplinares**

Tal como já referimos anteriormente, em cada sessão, a cidadania foi ligada a outras áreas disciplinares, como o Português, Expressão e Educação Plástica e Dramática e Estudo do Meio.

Na primeira sessão, foi abordado o valor *respeito pela diferença*, que contou com uma atividade relacionada com a área disciplinar de Português e outra atividade relacionada com área de Educação Artística. No que diz respeito ao Português, foi proposto aos alunos que escrevessem, em conjunto, um texto alusivo ao valor em questão. Este texto contou com a participação de todos os alunos. Os alunos começaram por decidir a estrutura do texto, ou seja, com que assunto iriam iniciar, desenvolver e terminar.

Esta sessão contou também com uma atividade do foro de Educação Artística onde a investigadora propôs aos alunos que representassem uma situação marcante sobre o respeito pela diferença, utilizando uma cartolina preta e giz de várias cores, molhado. A partir desta atividade resultaram desenhos sobre situações diversas, como o facto de uma mãe ter ficado sem o peito em resultado de um cancro da mama e o aluno achou por bem representar, visto que não gostava que gozassem com ela. O aluno A14

completou ainda o desenho com a seguinte frase: “A minha mãe há três anos teve um cancro da mama. Foi o momento mais difícil para a minha família, mas superámos todos”. Para gerir esta situação, foi necessário ter uma conversa com o aluno dado que é um assunto que ainda está muito presente nele.

Alguns alunos decidiram representar o racismo, alegando que devemos respeitar todas as etnias e cores de pele. O aluno A10 optou por representar um problema de pele do seu primo, por este apresentar manchas de grande dimensão no seu corpo e ainda escreveu a seguinte frase: “Ele é meu primo e tem um problema de pele com manchas, mas não quer dizer que eu não gosto dele”. O aluno A6 representou o seu avô que não tem uma perna e referiu ainda “Eu adoro o meu avô”. O aluno A1 representou uma menina sem membros superiores. Este aluno tem diabetes e demonstra com este desenho o receio de poder ficar sem membros, escrevendo a seguinte frase “As pessoas às vezes têm de ser mais realistas e não gozar com pessoas que têm doenças. E podem sofrer muito. Eu posso ficar sem membros e morrer com diabetes”.

Na terceira sessão foi debatido o valor da *solidariedade*, onde a investigadora sugeriu a realização de um *peddy paper*, interligando a Educação para a Cidadania e o Estudo do Meio. Após a explicação de como iria funcionar o *peddy paper*, os alunos demonstraram bastante interesse, visto que o encararam como uma competição e todos queriam ganhar. Outro fator que ajudou para esta motivação foi o facto da mudança de contexto, pois, iriam ter de procurar as peças do *puzzle* no exterior da escola. Quanto à identificação do distrito no mapa de Portugal, a maioria dos grupos não revelou grande dificuldade dado que era um conteúdo que estava ainda muito presente. Para terminar a sessão, a investigadora questionou os alunos se estes queriam reunir alguns alimentos para entregar a pessoas mais desfavorecidas. Os alunos mostraram-se prontos para ajudar e decidiram entre eles o que cada um iria trazer.

Na quarta sessão, foi desenvolvido o valor da *tolerância* onde a investigadora colocou o desafio aos alunos de criarem a sua própria peça de teatro. Esta atividade cativou-os bastante, pois era algo que eles tinham vindo a falar que gostariam de fazer, pois ainda não tinham feito. Cada grupo determinou o tema da sua peça, o que em alguns grupos gerou algum conflito; mas com diálogo e ouvindo as opiniões de todos os elementos do grupo chegaram a um consenso. Posteriormente, procederam então à escrita de um guião para que cada aluno soubesse as suas falas. As peças de teatro recaíram sobre situações na escola, como por exemplo, a disputa de um estojo. Outro grupo optou por representar animais que disputaram o lugar numa árvore.

Para terminar, é importante referir que os alunos manifestaram sempre interesse e motivação na realização das atividades, dando o seu melhor.

3.2. Dados recolhidos a partir da aplicação dos questionários

Neste ponto, serão apresentados os dados recolhidos a partir dos questionários aplicados antes e depois das atividades planificadas. Esta análise foi realizada através da comparação entre as respostas dadas em ambos, o Questionário I e o Questionário II. É importante ainda acrescentar que todas as transcrições foram recolhidas dos registos escritos dos alunos.

Frisamos ainda que um aluno não participou na primeira sessão, pois ainda não frequentava aquela turma.

- **Valores e relacionamento entre alunos**

Tabela 12

Caraterização da relação que os alunos mantêm entre si

Adjetivos Alunos	Divertida	Falsa	São unidos (as)	Sincera	Amiga	Aborrecida	Outra	Justificação
A1	x			x				“É sincera porque não há segredos e é divertida porque nos divertimos e dançamos. E com todas as minhas dificuldades eles ajudam-me.”
A2	x		x		x		Confiante	“É divertida, sempre unidas e nunca me abandonam.”
A3	x			x				“Porque brincamos juntos.”
A4	x		x		x	x		“É divertida e muito amiga porque me trata bem, somos muito unidas porque gostamos muito umas das outras e quando estou triste elas estão sempre lá para mim.”
A5					x			“Porque andamos sempre juntos.”
A6	x				x			“Somos amigas com as meninas, porque elas são divertidas e partilham os materiais.”
A7	x				x			“Porque eu gosto de brincar com os meus amigos.”
A8	x		x		x			“É divertida porque somos engraçados, fazemos muitas piadas e eu gosto. É amiga, porque me ajudam quando eu me magoo. É unida, porque vamos a casa um do outro.”
A9	x		x		x			“Somos unidas porque andámos muito juntas, elas são divertidas porque fazemos muitas brincadeiras. São sinceras porque quando eu minto, elas chateiam-se comigo e somos amigas porque somos parecidas e ajudamo-nos umas às outras.”
A10	x		x	x	x			“A minha melhor amiga é divertida, sincera, amiga e também unidas.”
A11								“Divertida porque brincam sempre comigo. Sincera porque sempre que eu peço uma opinião são sinceros. Amiga porque são meus amigos e

	x		x	x	x			somos unidos, porque andamos sempre juntos e conheço-os desde o 1.º ano.”
A12	x				x			“É divertida e amiga.”
A13	x				x			“Porque é divertida.”
A14	x		x	x	x			“Porque os meus amigos nunca me mentiram. São divertidos comigo, são meus amigos e nós somos muito unidos.”

Ao observar a Tabela 12, é possível verificar que todos os alunos tiveram facilidade em caracterizar a sua relação com os seus colegas; contudo, notámos que alguns alunos manifestaram dificuldade em justificar as características que atribuíram a essa relação. É de salientar ainda que antes da escolha das características, os alunos solicitaram à investigadora que esta explicasse a definição de cada adjetivo, para que estivessem certos da sua seleção.

A maioria das respostas recaíram sobre a característica divertida, sincera, amiga e unidas(os). Apenas um aluno decidiu recorrer à resposta “outro”, dando a possibilidade da confiança; porém não justificou o porquê de ter caracterizado a relação com os colegas como confiante.

- **Conceito de valores que os alunos têm enraizado**

Tabela 13

Registo comparativo da conceção dos alunos sobre “valor”

Aluno	Questionário I		Questionário II	
	<i>Já ouviste falar na palavra valores?</i>	<i>O que entendes por valores?</i>	<i>Já ouviste falar na palavra valores?</i>	<i>O que entendes por valores?</i>
A1	Sim	“Valores significa solidariedade.”	Sim	Valores é uma coisa abstrata, e é também a forma como trato as pessoas que me rodeiam.”
A2	Sim	“Já ouvi falar, mas não sei o que é.”	Sim	“Entendo por valores que são princípios que nos ajudam.”
A3	Não	---	Sim	“É algo que representa para alguém para ajudar a viver com os outros.”
		“Entendo que são sentimentos de ser bondoso,		“O que entendo por valores é que é algo

A4	Sim	ser falso, má, estúpido, que tenho um coração de ouro. Compreendo os meus amigos e respeito”	Sim	abstrato que não podemos pegar, que define a relação que tenho com os meus amigos e família”
A5	Não	---	Sim	“Aquilo que representa para alguém.”
A6	Não	---	Sim	“Os valores é algo abstrato e que ajudam na interação com os outros.”
A7	Sim	“Valores dos testes”	Sim	“Os valores é ajudar as outras pessoas e respeitá-las. Então os valores são importantes para convivermos bem uns com os outros.”
A8	Não	---	Sim	“O que eu entendo por valores é que é algo que nos ajuda a conviver em sociedade.”
A9	Sim	“Já ouvi falar, mas não sei o que é.”	Sim	“Os valores são a base da relação que eu tenho com os meus amigos e família.”
A10	Sim	“Sim, mas não sei o que é.”	Sim	“Os valores ajudam-me a conviver com aqueles que mais gosto.”
A11	Sim	“Eu entendo por valores que é sermos simpáticos para as outras pessoas.”	Sim	“Eu entendo por valores que é ser solidários com as outras pessoas, ser amigo do outro.”
A12	Sim	“Não sei”	Sim	“Eu entendo por valores é que não é um objeto e que é importante para viver em sociedade.”
A13	Não	---	---	---
A14	Sim	“É o que tens com os teus amigos.”	---	---

Da análise da Tabela 13, constatamos que, no Questionário I, 9 alunos responderam sim à pergunta “já ouviste falar na palavra valores?” e 5 responderam que não. É de referir que nos dois questionários os alunos revelaram a sua opinião, sendo que alguns que responderam que sim à pergunta “já ouviste falar na palavra valores?” mesmo não sabendo do que se tratava arriscaram e escreveram o que pensavam acerca do conceito. No Questionário II, a resposta de todos os alunos é afirmativa, pois o conceito foi desenvolvido ao longo das sessões propostas.

Existindo um intervalo de 4 meses entre a aplicação do Questionário I e o Questionário II, verificou-se que a maioria dos alunos já tinham ouvido falar no conceito de valores, no entanto, não com a conotação de valores morais.

Perante a Tabela 13, também é possível inferir que no segundo questionário, e depois da implementação das atividades, os alunos já conseguiram desenvolver mais o seu pensamento/opinião a respeito do conceito de valores. Todas estas respostas assentaram no mesmo conteúdo, isto é, os alunos ficaram a perceber que os valores se associam a algo que não é palpável e que são princípios que ajudam o ser humano a relacionar-se entre si de forma harmoniosa. Em suma, perceberam que os valores são o pilar para uma boa interação e convívio entre a sociedade.

- **Conhecimento de valores**

Tabela 14

Registo comparativos dos valores identificados pelos alunos

	Questionário I	Questionário II
Valores identificados pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Amizade; - Ser verdadeiro; - Confiança; - Respeito; - Solidariedade; - Sinceridade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coragem; - Responsabilidade; - Amizade; - Solidariedade; - Respeito pela diferença; - Colaboração; - União.

A partir da análise da Tabela 14, verificamos que, no Questionário I, foram enumerados 6 valores e no Questionário II foram referidos 7 valores. É de referir ainda que apenas o valor da amizade e solidariedade aparecem repetidos nos dois

questionários, os restantes são todos diferentes. Relativamente ao valor da solidariedade, este assumiu outras designações, como por exemplo, doar roupas confortáveis e dar comida.

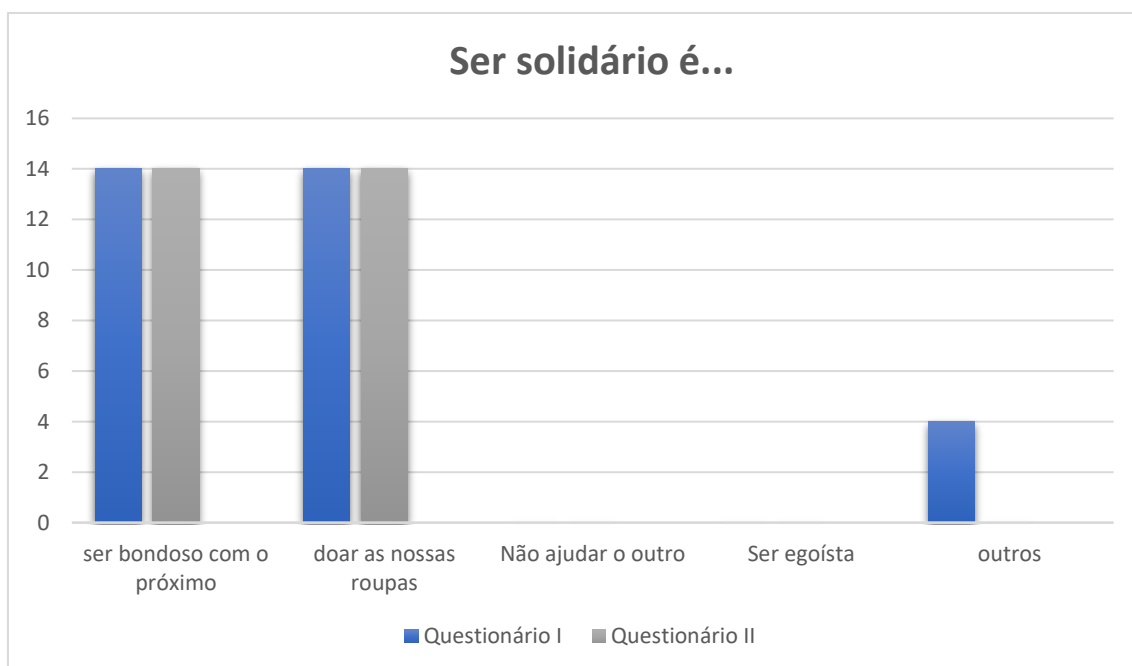
Sendo assim, a turma conseguiu identificar no total de 11 valores o que significa que os alunos expandiram o seu conhecimento no que diz respeito ao conhecimento de valores.

No Questionário I, um número significativo de alunos optou por não responder à questão “dá exemplos de alguns valores”, pois achava que não conhecia nenhum. Após a primeira sessão, que dizia respeito ao valor do respeito pela diferença, no decorrer dos diálogos da investigadora com os alunos foram surgindo outros valores. Alargar o conhecimento dos valores, permitiu aos alunos definirem a sua postura e comportamento desejável perante a sociedade.

- **Compreensão do conceito de solidariedade**

Figura 2

Análise comparativa da compreensão do conceito de solidariedade



Como podemos observar no gráfico da Figura 2 nos dois questionários, todos os alunos responderam que ser solidário é ser bondoso com o próximo e doar as nossas roupas, descartando a resposta “não ajudar o outro” e “ser egoísta”. Entretanto, alguns alunos optaram por colocar outras respostas entre elas: ajudar quem mais precisa, dar comida e ajudar pessoas desconhecidas.

Depois desta questão, a investigadora propõe aos alunos nos dois questionários realizarem um desenho em que estes ilustrem um momento que demonstre como podemos ser solidários. Nestes desenhos foram representadas, maioritariamente, situações a ajudar idosos, os mais desfavorecidos e um aluno que associou o ser médico ao ser solidário. Frisamos ainda que no Questionário II os desenhos dos alunos assumiram um carácter publicitário, onde os alunos apelaram à solidariedade (cf. Anexo 37) Esta característica do desenho não estava prevista, porém, revelaram-se trabalhos diferentes e inesperados. Assim sendo a partir das respostas e, principalmente dos desenhos, foi possível perceber que todos os alunos conhecem o conceito de solidariedade. Contudo, o conceito de solidariedade que os alunos revelaram ficou associado apenas à ajuda dos mais desfavorecidos, doar roupas e comida. No entanto, ser solidário não se resume apenas a esses comportamentos, mas também é ser voluntário numa instituição, doar sangue e confortar pessoas.

- **Conceito de respeito**

Tabela 15

Registo comparativo do que é ser uma pessoa respeitadora

Alunos	Questionário I		Questionário II	
	<i>Consideras-te uma pessoa respeitadora?</i>	<i>Porquê?</i>	<i>Consideras-te uma pessoa respeitadora?</i>	<i>Porquê?</i>
A1	Sim	“Porque respeito as outras pessoas. Respeito a minha mãe, professores...”	sim	“Porque independentemente das características dos outros, devemos sempre respeitar”
A2	Sim	“Porque dou roupa, sempre que alguém se magoa eu ajudo.”	Sim	“Porque respeito a opinião dos outros.”
A3	Sim	“Às vezes. Às vezes só respeito os meus pais.”	Sim	“Porque respeito os outros.”
A4	Sim	“Porque respeito toda gente.”	Sim	“Porque respeito as outras pessoas, respeito os meus familiares e os meus professores. Faço sempre o que me aconselham.”

A5	Não	“Eu não sou uma pessoa respeitadora, porque não respeito os meus amigos.”	Sim	“Porque respeito os outros.”
A6	Sim	---	Sim	“Sou uma pessoa respeitadora, porque respeito as outras pessoas.”
A7	Sim	“Porque a minha mãe precisa de sossego.”	---	---
A8	Não	“Porque sou idiota.”	Não	“Não sou respeitador, porque não respeito as outras pessoas.”
A9	Sim	“Porque os outros quando erram, eu respeito.”	Sim	“Eu sou respeitadora, porque respeito os outros.”
A10	Sim	“Porque respeito toda a gente.”	Sim	“Eu sou respeitadora porque respeito todas as pessoas.”
A11	Sim	“Porque um dia fui fazer compras com a minha mãe e uma senhora de idade não conseguia abrir a porta do supermercado e eu ajudei a abrir a porta e outras coisas.”	Sim	--- “Porque sempre que as minhas amigas estão tristes tento animá-las.”
A12	Não	“Porque não respeito as pessoas.”	Não	“Eu não sou respeitado porque não respeito as outras pessoas.”
A13	Sim	“Porque eu respeito a minha família, os meus amigos e os meus professores.”	---	---
A14	Não	“Porque não respeito ninguém.”	---	---

No que concerne ao valor respeito, podemos observar, a partir da Tabela 15 que maioria dos alunos se considera uma pessoa respeitadora, pois respeitam todas as pessoas do seu núcleo mais próximo.

Do Questionário I para o Questionário II não foram sentidas grandes evoluções no vocabulário utilizado pelos alunos na sua justificação, ou seja, nos dois questionários foram dadas respostas curtas e não muito esclarecedoras, o que não significa que os

alunos não entendam o significado de **respeitar**. Tal como foi referido pelo aluno A1, “Porque independentemente das características dos outros, devemos sempre respeitar” e pelo aluno A2 “Porque respeito a opinião dos outros.”

Ao analisar as respostas foi evidente que estas se prendem, sobretudo, com o conceito de família, amigos, professores e as pessoas no geral, tal como é referido por alguns alunos (A4, A5, A6, A9, A10 e A13).

No entanto, alguns alunos não se consideraram uma pessoa respeitadora, fazendo a investigadora acreditar que esta questão serviu também como uma reflexão sobre o seu comportamento para esses alunos. Apenas um destes alunos respondeu que “não” no primeiro questionário e no segundo alterou a sua resposta para “sim” devido à abordagem deste valor numa das sessões, sensibilizando-o para a importância do respeito.. Dois alunos mantiveram a resposta “não” em ambos os questionários. O aluno A8, no primeiro questionário, diz que não é respeitador porque é um idiota o que nos faz pensar que este aluno sabe que não respeitar as outras pessoas é um comportamento que não deve ter. No segundo questionário mantém a resposta “não”, mas desta vez justifica de forma diferente: “Não sou respeitador, porque não respeito as outras pessoas”. Outro caso é o do aluno A12 que alega, no Questionário I, que não é respeitador “porque não respeito as pessoas” e no Questionário II vai mais além dizendo que “eu não sou respeitado porque não respeito as outras pessoas”.

Tabela 16

Registo comparativo das justificações dos alunos sobre a necessidade de respeitar as outras pessoas

	Questionário I	Questionário II
Porque é que devemos respeitar as outras pessoas?	“Devemos respeitar as outras pessoas para as outras nos respeitarem.” (A1)	“Devemos respeitar as outras pessoas para recebermos respeito de volta.” (A1)
	“Porque é ser bondoso, quero sempre ajudar os outros e quero ser amiga dos outros.” (A2)	“Ouvir e respeitar a opinião dos outros, ser simpático etc.” (A2)
	“Para nos respeitarem a nós.” (A3)	“Porque os adultos são maiores do que nós.” (A3)
	“Porque se não respeitarmos, as pessoas	“Devemos respeitar as pessoas, porque é

	vão parar de ser nossas amigas e vamos receber o mesmo das pessoas.” (A4)	importante e faz com que elas nos respeitem.” (A4)
Porque é que devemos respeitar as outras pessoas?	“Não sei.” (A5)	“Porque os adultos são maiores do que nós.” (A5)
	“Porque nos devemos respeitar uns aos outros.” (A6)	“Para as outras pessoas nos respeitarem.” (A6)
	“Nós devemos respeitar os outros, porque assim não discutimos.” (A7)	“Nós devemos respeitar os outros para vivermos felizes.” (A7)
	---	“Nós devemos respeitar as outras pessoas porque somos todos iguais.” (A8)
	“Nós devemos respeitar as outras pessoas, para elas gostarem de nós.” (A9)	“Nós devemos respeitar as outras pessoas, porque se respeitarmos os outros também nos respeitam.” (A9)
	“Porque se não respeitares és mal-educado.” (A10)	“Nós devemos respeitar as outras pessoas porque se respeitarmos elas também nos respeitam.” (A10)
	“Devemos respeitar as outras pessoas porque nos sentimos melhor e porque é um gesto bonito.” (A11)	“Porque se nós não as respeitarmos elas também não nos respeitam e porque faz bem ajudar as outras pessoas.” (A11)
	“Porque se não os nossos pais ralham-nos.” (A12)	“Porque assim as pessoas vão tratar-nos melhor e ser mais bondosas” (A12)
	“Porque elas podem ser mais velhas que nós e porque merecem respeito.” (A13)	---
	“Porque sim.” (A14)	---

Pela análise da Tabela 16, conclui-se que as respostas dadas pelos alunos nos dois questionários foram diversas e incidiram no facto de ser importante respeitar para ser respeitado (A1 e A3), considerarem o respeito ser como um pilar da amizade (A2 e A4), como um fator para gostarem de nós (A9), por considerarem a falta de respeito

como má educação (A10) e também o facto de relacionarem o respeito com a idade (A13).

É de destacar a resposta do aluno A8 que, no primeiro questionário, não conseguiu responder, no entanto, no segundo, associou o respeito com o aceitar das características de cada um. Tal como é referido pelo mesmo: “Nós devemos respeitar as outras pessoas porque somos todos iguais.”

- **Conceito de diferença**

Tabela 17

Registo comparativo da definição de diferença

	Questionário I		Questionário II	
Aluno	<i>Consideras que todas as pessoas são...</i>	<i>O que é para ti ser diferente? Como devemos reagir perante a diferença?</i>	<i>Consideras que todas as pessoas são...</i>	<i>O que é para ti ser diferente? Como devemos reagir perante a diferença?</i>
A1	Iguais	“Para mim ser diferente é ter uma maneira de ser diferente. Eu tenho diabetes e não gostava que os meus amigos me gozassem.”	Diferentes	“Para mim a diferença é respeitar os outros com todas as diferenças que eles têm.”
A2	Diferentes	“Ser diferente para mim é independentemente da roupa que usámos gostar das pessoas.”	Iguais e diferentes	“Ser diferente não é por alguém ser mais bonita do que a outra, mas sim a forma de ser, por exemplo: ser simpática, divertida.”
A3	Iguais	“Eu respeito porque algumas pessoas perdoam-me.”	Iguais	“Ser diferente é ter características diferentes das outras pessoas.”
A4	Iguais	“Para mim todas as pessoas são iguais porque todos são filhos de Deus.”	Iguais	“Para mim a diferença é o mesmo que igualdade, é respeitar as pessoas tal como elas são.”
A5	Diferentes	“Não ser egoísta.”	Iguais	“Ser diferente é ter características diferentes.”
A6	Iguais	“Para mim são todos iguais.”	Diferentes	“Para mim ser diferente é ter doenças, mas devemos aceitar e respeitar.”
A7	Diferentes	“É ser eu mesma e devemos respeitar cada maneira de ser.”	Diferentes	“Para mim ser diferente é bom. Nós não devemos gozar ou magoar as outras pessoas por serem diferentes,”

A8	Diferentes	“Somos diferentes porque não somos todos da mesma família, não temos o mesmo rosto.”	Iguais	“Para mim ser diferente é respeitar o outro.”
A9	Diferentes	“Para mim ser diferente é ter diabetes, não ter uma perna, um braço...”	Diferentes	“Para mim ser diferente é não ter um braço ou uma perna.”
A10	Diferentes	“Ser diferente é ter diabetes, peles diferentes e problemas.”	Iguais	“Ser diferente é ao mesmo tempo ser igual porque somos todos iguais, mas cada um com as suas características.”
A11	Iguais	“Ser diferente para mim é ser negro, branco e não ter um braço.”	Iguais	“Ser diferente é ter pensamentos diferentes.”
A12	Diferentes	---	Iguais	---
A13	Diferentes	“Para mim ser diferente é não ser pessoa boa.”	---	---
A14	Iguais	“Nada.”	---	---

Tendo como referência a Tabela 17, podemos deduzir que à pergunta “consideras que todas as pessoas são...”, no Questionário I, 6 alunos responderam “iguais” e 8 responderam “diferentes”. Relativamente à questão “o que é para ti ser diferente? Como devemos reagir perante a diferença?” a maioria das respostas foram curtas, incompletas e um pouco confusas.

Contudo, surgiram respostas que ligaram a diferença à forma de ser de cada um e que devemos respeitar tal como diz o aluno A7, “devemos respeitar cada maneira de ser”. Para além disso, grande parte dos alunos também associou ser diferente ao facto de pessoas terem diabetes, pois, existia um aluno na turma que tinha diabetes, mencionaram ainda os tons de pele e não ter braços ou pernas. Ainda no primeiro questionário, o aluno A4 relacionou a diferença com a religião católica, respondendo “para mim somos todos iguais porque todos são filhos de Deus”, que é uma resposta típica que católicos utilizam quando querem dizer que todos são iguais.

No que se refere ao Questionário II, 7 alunos responderam que achavam que todas as pessoas são iguais; por outro lado, 4 seleccionaram a resposta “diferentes”. As respostas às questões “o que é para ti ser diferente? Como devemos reagir perante a diferença?”, desta vez, foram mais completas. Os alunos mencionaram que ser diferente não estava relacionado com características físicas, mas sim com a forma de ser de cada um. Os alunos reponderam ainda que cada pessoa tem as suas características e devemos respeitá-las tal como elas são, como é registado por um aluno: “para mim a diferença é o mesmo que igualdade, é respeitar as pessoas tal como elas são.” (A4).

Para terminar, a resposta do aluno A10 “ser diferente é ao mesmo tempo ser igual porque somos todos iguais, mas cada um com as suas características”, evidencia que os alunos perceberam a importância de respeitar cada pessoa tal como ela é.

Tabela 18

Registo comparativo da noção de respeito pela diferença

	Questionário I	Questionário II
	“É respeitar as diferenças.” (A1)	“Devo respeitar os outros e aceitar as diferenças.” (A1)
	“Devemos respeitar a diferença, aqueles que são cegos ou outros problemas. Devemos colocarmo-nos no lugar dos outros para perceber o que sentem.” (A2)	“Entendo que não importa se tens alguma doença, o que importa é se és solidário e simpático para essas pessoas.” (A2)
	“As pessoas são diferentes” (A3)	“Eu entendo por respeito pela diferença por exemplo um menino que não tem um braço.” (A3)
	“É muito bom.” (A4)	“O que eu entendo pela diferença é que devemos respeitar.” (A4)
O que entendes por respeito pela diferença?	“Respeitar a nossa mãe.” (A5)	“O que entendo pelo respeito pela diferença é ter peles diferentes e quando alguém tem só um braço.” (A5)
	“Que devemos respeitar as pessoas que usam próteses ou que têm manchas na pele.” (A6)	“Temos de respeitar as pessoas que usam próteses e que têm atrasos no cérebro.” (A6)
	“Nós devemos respeitar as outras pessoas mesmo que tenham problemas.” (A7)	“Ser diferente é ser bondoso, respeitador e amigo.” (A7)
	“Devemos respeitar as diferentes formas de pensar.” (A8)	“O que eu entendo pelo respeito pela diferença é quando alguém não tem um braço, por exemplo, e não

		devemos rirmo-nos dele.” (A8)
	“Entendo por respeito pela diferença que todos nós somos diferentes e devemos nos respeitar.” (A9)	“Eu entendo por respeito pela diferença não gozar com as outras pessoas.” (A9)
	“É respeitar” (A10)	“É pessoas terem problemas ou doenças e por isso devemos respeitar.” (A10)
	“Para mim respeitar as pessoas diferentes, faz-me sentir bem.” (A11)	“Eu entendo que devemos respeitar as pessoas que têm diferenças.” (A11)
	---	“Respeito pela diferença é compreender que somos todos iguais.” (A12)
	“Eu entendo por respeito pela diferença que uma pessoa diferente pode ter diabetes e outras coisas.” (A13)	---
	“Nada.” (A14)	---

Ao analisar a Tabela 18, verificamos que, no Questionário I, como aconteceu com outras questões, os alunos responderam de forma breve, aliando as diferenças a problemas de saúde e outras patologias, à família e formas de pensar. Apesar de apresentarem respostas curtas, alguns alunos já foram manifestando a preocupação de expressar que, para além das características, sejam elas físicas ou mentais, devemos respeitar as pessoas tal como são. Como diz o aluno A9, “entendo por respeito pela diferença que todos nós somos diferentes e devemos nos respeitar” e o aluno A7, “nós devemos respeitar as outras pessoas mesmo que tenham problemas.”

No que diz respeito ao Questionário II, aqui as respostas já apresentam um vocabulário diferente, sendo mais completas. O aluno A12, no primeiro questionário, optou por não responder à questão “o que entendes por respeito pela diferença?”; no entanto, no segundo, respondeu da seguinte forma: “respeito pela diferença é compreender que somos todos iguais”. Posto isto, é importante ainda acrescentar que o teor das respostas dadas no Questionário II vão ao encontro das respostas dadas no Questionário I.

- **Registo comparativo acerca da definição de tolerância**

Tabela 19

Registo comparativo da noção de tolerância

Já ouviste falar na palavra tolerância?				
Questionário I			Questionário II	
SIM	NÃO	Não respondeu	SIM	NÃO
10	3	1	12	0

Na Tabela 19, conseguimos analisar o número de alunos que já conheciam a palavra tolerância antes da implementação do estudo. Neste sentido, obtivemos 10 respostas positivas, 3 negativas e um aluno que não respondeu no Questionário I. Para estes quatro últimos, o não conhecimento do termo não reflete o desconhecimento que os alunos têm do tema, apenas não associaram o comportamento ao conceito.

No Questionário II, todos os alunos já responderam sim, que já conheciam a palavra tolerância e não se registou nenhuma resposta negativa.

Figura 3

Registo comparativo da definição de ser tolerante



A última questão de ambos os questionários prendia-se com o valor da **tolerância**, com uma questão de escolha múltipla onde os alunos tinham como escolhas “aceitar a opinião do outro”, “compreender a outra pessoa”, “não respeitar as diferenças

de outro”, “aceitar a forma de ser do outro”, “só nós é que estamos certos e os outros é que estão errados” e outra opção, que dava a possibilidade ao aluno de mencionar outra resposta.

Face ao exposto, analisando o gráfico (Figura 3), constatamos que no Questionário I, 14 alunos selecionaram a opção “aceitar a opinião do outro”, 12 alunos escolheram a opção “compreender as outras pessoas”, 14 alunos optaram por escolher a opção “aceitar a forma de ser do outro”. No Questionário II, 12 alunos escolheram a opção “aceitar a opinião do outro”, 12 alunos optaram por “compreender a outra pessoa” e, por fim, 12 alunos selecionaram “aceitar a forma de ser do outro”.

É de destacar que, nos dois questionários, nenhum aluno optou por escolher a opção “não respeitar as diferenças de outro” e “só nós é que estamos certos e os outros é que estão errados” o que significa que aqueles alunos que não conheciam a palavra tolerância, sabiam do que se tratava, mas não sabiam que correspondia àquele conceito.

Para finalizar, o item onde era dada a liberdade de dar outra opção que não aquelas apresentadas, apenas dois alunos sentiram a necessidade de recorrer à mesma surgindo então “ter paciência” pelo aluno A2 e “respeitar os outros” (A11).

Terminado o estudo, no próximo capítulo, serão discutidos os resultados que foram obtidos ao longo das intervenções e através da aplicação dos questionários elaborados pela mestrandia para efeitos de investigação.

Capítulo 4- Discussão dos dados

Concluído o estudo empírico, pretendemos discutir, neste capítulo, os resultados obtidos através da aplicação da elaboração de questionários e das atividades aplicadas em cada sessão. Na construção deste material foi sempre tido em conta o objetivo e a questão problema definida inicialmente.

Ao longo das práticas supervisionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico foram detetados alguns comportamentos menos corretos por parte dos alunos. Assim, despertou-nos a preocupação, quer ao nível das relações entre pares, quer ao nível da falta de interesse da nossa sociedade em colocar em prática os valores. Assim sendo, o estudo foi projetado para uma turma de 4.º ano de escolaridade integrante de um Agrupamento pertencente ao distrito de Aveiro, situando-se entre os concelhos de Cinfães, Gondomar e Santa Maria da Feira.

Este projeto teve o propósito de desenvolver os conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância, recorrendo às curtas-metragens. Azevedo (2003) refere um conjunto de valores importantes que os alunos devem contactar, entre eles “os da amizade, da bondade, da solidariedade, do cumprimento da palavra dada, do respeito pela natureza, do amor à vida e, principalmente, o da aceitação de que o Outro, embora física, cultural ou psicologicamente diferente” este deve ser respeitado por todos” (parágrafo 2).

Desde o começo da investigação que os alunos se mostraram prontos para colaborar e interessados nas atividades interdisciplinares planeadas.

A fim de obter uma discussão dos dados clara e completa, dividimos este capítulo duas secções analisando : os dados obtidos através da realização das sessões se dos dados alcançados com o confronto dos dois questionários (pré-teste e pós-teste).

Em primeira instância, iniciámos a pesquisa de curtas-metragens de modo a encontrar aquelas que correspondessem aos objetivos inicialmente delineados. Após a seleção de alguns vídeos e a triagem dos mesmos chegámos a três curtas-metragens, onde cada uma corresponde a um valor diferente: “Anúncio de Natal, ouriço-cacheiro: igualdade e amor” - *respeito pela diferença*; “O casaco: uma história de caridade” - *solidariedade* e “El puente” - *tolerância*.

Sendo o vídeo altamente promotor do desenvolvimento de valores, consideramos que as curtas-metragens selecionadas para o estudo foram as mais indicadas, uma vez que permitiram promover os valores do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Para abordar os valores, foram escolhidas as curtas-metragens pois envolvem as novas tecnologias, o que hoje em dia é algo que motiva as crianças de diferentes faixas etárias. Neste sentido, Aguiar (2008) afere que com a

utilização das novas tecnologias, o “aluno participa dinamicamente da ação educativa através da interação com os métodos e meios para organizar a própria experiência” (pp.63-64). Por isso, conseguimos que os vídeos despertassem emoções nas crianças, fazendo com que estas manifestassem a sua opinião sobre os desafios que lhes foram propostos.

Tendo em conta que o contacto com as tecnologias é uma atividade que faz parte do quotidiano dos alunos e que desperta o interesse dos mesmos, o professor pode recorrer a elementos tecnológicos para abordar determinados assuntos, como por exemplo, temas tabu, ou temas mais abstratos. Para além disso, promovem vários sentidos do indivíduo a nível da visão, dos sentidos e das diferentes linguagens (musical e fala) e da escrita. Neste sentido, Silva (2016) afirma que “as NTIC’s ainda possibilitam como recurso didático a interdisciplinaridade o resgate da imagem e com isso o educando aprende vendo e escutando ao mesmo tempo com o educador” (p.36). Ao longo das sessões foram evidentes o interesse e a motivação por parte dos alunos, pois estes deixaram sempre clara a sua opinião e partilharam as suas experiências o que enriqueceu as intervenções. De acordo com Silva (2016), “os recursos audiovisuais nos apontam grandes possibilidades de aprendizagem, precisa-se saber como utilizar, como estratégia, técnica e método de trabalhar com as NTIC’s”. (p.35).

No seguimento da observação de cada curta-metragem seguiu-se uma atividade interdisciplinar, ligando a abordagem dos valores, com o Português, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Dramática e Estudo do Meio. A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Bonatto et al. (2012) consideram a interdisciplinaridade importante, pois, abrange diversas temáticas e conteúdos, “permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas” (parágrafo 8). Quando deparados com estas tarefas, os alunos manifestaram entusiasmo e, no fim de cada sessão, questionavam a investigadora sobre o que iriam fazer na próxima.

Ao longo das sessões e comparando as respostas dadas no primeiro e no segundo questionário foi possível verificar que os alunos alargaram o seu vocabulário, respondendo de forma mais coerente e confiante. Para além de terem expandido o seu vocabulário, os alunos desenvolveram a capacidade de justificar as suas respostas.

Na aplicação dos questionários, foi possível reconhecer uma diferença a nível do envolvimento e motivação, demonstrando um maior à vontade no segundo questionário. Em contrapartida, no primeiro questionário, constatámos que alguns alunos tiveram a dificuldade de responder a algumas perguntas, porque era a primeira vez que estavam a responder a um questionário e que contactavam com a palavra “valores”, no sentido ético.

É importante promover atividades que permitam as crianças e jovens contactar “com um conjunto de valores considerados essenciais no quadro de um projeto educativo de gerações mais jovens” (Azevedo, 2003, parágrafo 2). Assim sendo, o trabalho sobre os valores pode ser realizado recorrendo a diferentes estratégias, mas sempre com o mesmo foco que é motivar/incentivar o indivíduo a refletir acerca dos valores e procurar colocá-los em prática no seu quotidiano, promovendo uma sociedade harmoniosa. As novas tecnologias revelaram-se um instrumento fundamental para este processo, ajudando “o indivíduo apreender de maneira mais efetiva um dado valor tendo, então, melhores condições de estabelecê-lo em sua vida” (Bonotto, 2008, p.295).

Em termos gerais, os resultados indicam uma melhoria no que concerne ao comportamento dos alunos, motivo pelo qual consideramos que as atividades realizadas contribuíram para que esta mudança se desse. Contudo, é importante que os alunos continuem a trabalhar dia após dia, para que sejam cidadãos cada vez mais responsáveis. É de notar ainda que os alunos melhoraram as suas atitudes dentro e fora da sala de aula, não só com os pares da sua turma, mas também com a restante comunidade escolar (outros professores, auxiliares de ação educativa e colegas de outras turmas).

Conclusão

Os valores éticos e morais são importantes na nossa sociedade, sendo juízos construídos socialmente. Grosso modo, os valores representam o que uma comunidade aceita ou rejeita. No entanto, cada ser humano tem capacidade de senso moral, ou seja, de construir valores com base na sua experiência de vida. Assim, os valores são veiculados pela sociedade desde o nascimento, mas com as suas vivências estes irão sendo aperfeiçoados.

O presente relatório final de estágio representa o culminar do trabalho e aprendizagens desenvolvidos ao longo do todo o percurso académico que nos ajudou a crescer a nível profissional e pessoal. No decorrer do mesmo, foi recompensador refletir acerca do que foi realizado ao longo dos estágios, evidenciando atividades e projetos que foram concretizados durante dois anos. Esta reflexão teve por base o documento que estabelece os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2011), que permitiu refletir, de uma forma mais detalhada, sobre os conhecimentos e as competências desenvolvidas na PES1CEB I, PES1CEB II, PESEPE I e PESEPE II.

Estas reflexões permitiram-nos perceber que existem pontos que deveríamos ter apostado mais, no entanto, constatamos também que não foi possível colocar em prática todos os descritores mencionadas nos Padrões de Desempenho Docente. Ao relembrar todo o percurso desenvolvido ao longo das práticas supervisionadas, demos conta que ultrapassámos alguns obstáculos e identificámos alguns desses pontos que precisam de ser mais trabalhados no futuro. Por outro lado, foi muito enriquecedor contactar, pela primeira vez, com a realidade profissional onde experienciamos o papel do docente e educador de infância, compreendendo que ele é exigente, mas ao mesmo tempo gratificante.

Neste sentido, é importante referir que nem todo o trabalho realizado no âmbito das práticas supervisionadas está refletido neste documento. No entanto, esforçámo-nos por selecionar as atividades que demonstram o empenho e dedicação no desenvolvimento das crianças/alunos, pretendendo sempre a participação dos mesmos na planificação de atividades. As professoras cooperantes a educadora e os professores supervisores da ESEV desempenharam um papel fundamental no desenrolar das nossas práticas e no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. As suas apreciações e críticas construtivas permitiram-nos evoluir enquanto profissionais e também construir o nosso perfil enquanto futuros professores/educadores.

Ao longo das práticas supervisionadas fomos percebendo que os alunos ainda não tinham enraizados alguns valores, como o respeito pela diferença, solidariedade e tolerância.

De facto, o primeiro contacto com os valores dá-se em contexto familiar; no

entanto, com a entrada do indivíduo na escola, os professores também começam a ter um papel ativo na construção da sua identidade. Todavia, apercebemo-nos que os professores desvalorizam a Educação para a Cidadania, pois, em geral, não abordam nas suas aulas aspetos relacionados com este tema.

É de referir que, no início da investigação, foi aplicado o questionário I o qual nos permitiu compreender as conceções dos alunos acerca dos conceitos, respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Através deste pré-teste, percebemos que a maioria dos alunos não estava familiarizado com a conceito de tolerância, visto que hoje em dia não é muito abordado. Por outro, lado, a solidariedade e o respeito pela diferença são temas cada vez mais abordados nos nossos dias. No entanto, os alunos associaram a solidariedade ao ato dar roupas e o respeito pela diferença a pessoas sem alguns membros superiores ou inferiores.

Posto isto, procurámos perceber de que forma as atividades interdisciplinares envolvendo curtas-metragens podem ajudar a desenvolver conceitos, como o respeito pela diferença, solidariedade e tolerância. Estas atividades podem ajudar os professores na sua prática, dado que são mobilizadoras do saber e da motivação dos alunos. Foram, por isso, apresentadas três propostas de planificação, envolvendo valores diferentes. Visto que é um tema abstrato, torna-se difícil aos professores explicarem aos seus alunos. Deste modo, para facilitar a compreensão e avivar o interesse dos alunos foram utilizadas as curtas-metragens. Estes vídeos revelaram-se altamente potenciadores de aprendizagem, visto que a nossa sociedade, cada vez mais, está ligada às novas tecnologias, sendo que as crianças estão cada vez mais despertas para a sua utilização.

Com a realização das atividades, concluímos que cada curta-metragem conseguiu transmitir a mensagem pretendida, desenvolvendo assim os valores do respeito pela diferença, da solidariedade e da tolerância. É importante referir ainda que em duas curtas-metragens as personagens eram animais, o que estimulou ainda mais o interesse e motivação por parte dos alunos.

A utilização do vídeo, neste caso as curtas-metragens, proporciona nestas faixas etárias momentos de diversão, desenvolve novas aprendizagens e também transmite conteúdos éticos, o que leva a criança a refletir acerca do seu comportamento, levando a uma melhoria do mesmo.

Comparando os resultados obtidos nos dois questionários e com o decorrer das atividades, notámos um crescimento do conhecimento relativo aos valores, particularmente de conceitos como o respeito pela diferença, a solidariedade e a tolerância. Para além da assertividade nas respostas dadas, verificámos que os alunos foram capazes de expressar melhor as suas ideias e opiniões, utilizando vocabulário mais diversificado e complexo. Além disso, constatámos uma alteração na relação entre

pares, mostrando mais respeito pelos outros, mais tolerantes e também solidários com os colegas, estando prontos a ajudar.

Queremos destacar que, inicialmente, estavam previstas três sessões. No entanto, a investigadora considerou pertinente colocar em prática a estratégia “Brasão de valores” proposta por Valente (1989) e por Marques (1998), a qual permitiu aos alunos classificarem os valores e consolidarem a abordagem dos mesmos.

O presente estudo contou com uma amostra relativamente pequena, sendo que os resultados obtidos não poderão ser aplicados, sem mais, para além do grupo estudado. No entanto, há estudos que também indicam efeitos positivos da abordagem dos valores com crianças/alunos (Azevedo, 2003; Rodrigues, 2014) o que é demonstrativo da relevância da ação educativa a este nível. Para além disso, observámos que os alunos sentiram alguma dificuldade em expressar os seus sentimentos e emoções no primeiro questionário; no entanto, no segundo, a situação melhorou. É relevante destacar que falar sobre valores é difícil e transmitir o que pensamos acerca do assunto para escrito ainda se torna ainda mais complicado.

Consideramos, pois, que os objetivos definidos para o presente estudo foram atingidos dado que os alunos num primeiro momento tomaram consciência do significado e da importância dos conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância e ficaram sensibilizados para os mesmos. Com o desenvolvimento das atividades, conseguiram desenvolver e apropriar-se dos valores anteriormente indicados, alargando o seu vocabulário e melhorando o seu comportamento perante os outros.

Em complemento desta investigação, julgamos que seria pertinente aplicar este estudo a outras faixas etárias e também a turmas de diferentes contextos geográficos, de modo a perceber se os conceitos iriam ser entendidos da mesma forma. Através desta aplicação perceberíamos de que forma o contexto geográfico e as vivências de cada aluno poderão influenciar a compreensão do valor do respeito pela diferença, solidariedade e tolerância.

Seria também interessante, no futuro, os alunos criarem as suas próprias curtas-metragens e, no fim, apresentarem à turma, utilizando as novas tecnologias como forma de comunicação. Através da criação de curtas-metragens, os alunos podem desenvolver a sua criatividade e a capacidade de comunicar através das novas tecnologias. Como constatámos, por parte dos alunos, uma dificuldade em escrever o que sentiam, seria também interessante desenvolver um estudo neste sentido, ajudando-os a criarem as suas próprias estratégias de comunicação através da escrita.

Com este estudo, concluímos que as curtas-metragens são um recurso potenciador de aprendizagens relativas aos valores. Neste caso específico, estes vídeos

curtos proporcionaram momentos lúdicos e divertidos, mas também contribuíram para uma evolução no comportamento dos alunos, fazendo com que estes compreendessem melhor o conceito de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância.

Em conclusão, os alunos experienciaram momentos enriquecedores, pois, permitiram-lhes adquirir novas ferramentas que ajudaram no seu desenvolvimento pessoal; assim, apresentamos alguns exemplos: o desenvolvimento da escrita com a construção do texto sobre o respeito pela diferença, o contacto com a natureza e a promoção do sentido de orientação com a realização do *peddy paper* e, por fim, o contacto com as artes performativas com a dramatização de pequenos excertos escritos pelos alunos.

Para terminar, consideramos que todo o trabalho exposto neste relatório final de estágio, seja a reflexão crítica das práticas em contexto, seja o estudo empírico contribuíram para um ensino com qualidade. A abordagem dos valores a partir da utilização das curtas-metragens revelou-se uma estratégia inovadora, pois, a linguagem cinematográfica tem a possibilidade de transmitir ideias e conteúdos mais abstratos de forma mais estimulante. É importante que, no futuro, as crianças continuem a contactar com atividades que envolvam as novas tecnologias, o que exige formação por parte dos docentes, para que estes não encarem as tecnologias apenas como um acessório da aula (Venturini & Medeiros, 2018).

Como futura docente será sempre uma preocupação nossa a utilização de meios inovadores na prática da docência. No entanto, é importante destacar que este trabalho é apologista de que as novas tecnologias devem ser utilizadas nas aulas como um elemento motivador para os alunos, mas não ao ponto de substituir o papel do professor. Enquanto docentes devemos ter sempre consciência que é importante que a escola seja um espaço aberto para o futuro, estando a par das exigências da sociedade.

Referências bibliográficas

- Abrantes, J. C. (1992). *Os média e a escola: Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Texto Editora.
- Aguiar, E. V. B. (2008). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *Vértices*, 10(1/3), 63-71.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Alcântara, J. C. (2014). *Curta-metragem: Gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas* [Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem]. http://ri.ufmt.br/bitstream/1/329/1/DISS_2014_Jean%20Carlos%20Dourado%20de%20Alcantara.pdf
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. É. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 177-178. http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_su_eli_arq17.pdf
- Almagiá, E. B. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latino Americana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- Alvarenga, I. J. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: Estudo na Escola Básica Amor de Deus* (Memória Monográfica para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências da Educação e Praxis Educativa). Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. <https://core.ac.uk/download/pdf/38682520.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70 (obra original publicada em 1977).
- Barreto, A. (2015). *Educar com valores inteligentes: Em todas as idades*. Bookout.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Editorial Presença.

- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: Estudo das percepções de riscos no brincar de um grupo de educadoras de infância* [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento], Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Blanco, E., & Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: Conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(3), 37-54.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison M. D. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Região Sul*.
- Bonotto, D. M. B. (2008). Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. *Ciência e Educação*, 14(2), 295-306.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. R. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrónica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí*, 8(1), 1-15.
- Cabanas, J. (1998). *Pedagogía axiológica: La educación ante los valores*. Dykinson.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carreras, L. et al. (1997). *Cómo educar en valores*. Narcea editora
- 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"*. AFIRSE.
- Castells, M. (2003). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Jorge Zahar Editor.
- Carvalho, J. S. (2002). Podem a ética e a cidadania serem ensinadas?. *Pro-Posições*,

13(3), 157-168.

Chimentão, L. K. (2009). O significado da formação continuada docente. In Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, *Atas do IV CONPEF*. Universidade Estadual de Londrina.

http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoc_omoral2.pdf

Coscarelli, C. (1998). O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, 4(20), 37-45.

Costa, A. B. P. (2016). Formação continuada de docentes: Contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade [Dissertação de Mestrado em Educação]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21890/1/BENEDITA%20MESTRAD.pdf>

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100013&script=sci_arttext linhas orientadoras nov2013.pdf

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 74/2014, de 13 de maio - Estabelecimento da regra da prestação digital de serviços públicos, consagra o atendimento digital assistido como seu complemento indispensável e define o modo de concentração de serviços públicos em Lojas do Cidadão.

Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro - Aprova o Regulamento que estabelece as

Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Concepção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respectivo Equipamento e Superfícies de Impacte.

Despacho n.º 11069/2015, de 5 de outubro. Designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, Diário da República, 2.ª série, n.º 206 – Define os padrões de desempenho docente, procedimento, as regras do relatório de autoavaliação e aprova as fichas de avaliação.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016 - Cria o grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, Diário da República, 2.ª série, n.º 206 – Define os padrões de desempenho docente, procedimento, as regras do relatório de autoavaliação e aprova as fichas de avaliação.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], (2008-2013). Obtido de <https://dicionario.priberam.org/curta-metragem> [consultado em 29-06- 2019].

Direção-Geral da Educação (2012). Educação para a cidadania: Linhas orientadoras. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadan

Ferreira, M. M. (2001). A educação para a cidadania em Portugal: Evolução e tendências actuais. *Discursos: língua, cultura e sociedade*, 59-66. Fernandes, C. M. E. S. (2014). *O contributo do vídeo, como técnica de produção de saber* [Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade]. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/15988>

Figueiredo, M. A. (2001). *Projeto Curricular de Turma: Os componentes que devem integrar*. Bola de Neve.

Figueiredo, M. J. (2010). *A Relação escola-família no pré-escolar: Contributos para uma compreensão* [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária]. Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf

Fitas, A. C. P. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o*

portfólio das crianças [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Portalegre.

<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3686>

Folha, F. B. (2013). *A importância da prática pedagógica em valores da educação infantil* [Trabalho Final de Curso para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia]. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5074/1/2013_FabianeBatistaFolha.pdf

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3ª ed.). Lusociência.

Freire, M. V. (2007). *Valores sociais*. Marina Editores, LDA.

Freire, I. (2011). Cidadania da criança: Escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), 17-26.

Fronidzi, R. (1986). *Que son los valores?*. Fundo de Cultura Económica.

Gemignani, E. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Ensinar para a compreensão. *Fronteiras da Educação*, 1(2), 1-27.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2011). *O Inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas S.A.

Giolitto, P. (1993). *Como ensinar a educação cívica na escola*. Didáctica Editora.

Gomes, S. I. (2009). *Os conteúdos de ensino na formação inicial de professores: O caso da Língua Portuguesa* [Tese de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/962>

Gonçalves, N. A. (2006). *Utilização de ambientes virtuais em contexto educativo: Perspetiva dos professores do 1.º ciclo de ensino básico*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gonçalves, S. (2008). Método expositivo. In S. Gonçalves (Coord.), *Pedagogia no ensino Superior* (pp.5-22). Escola Superior de Educação de Coimbra.

<http://ndsim.esec.pt/pagina/opdes/brochuras/01.pdf>

- Gonçalves, E. J., & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: Atas do IX Colóquio sobre questões curriculares.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/86218.pdf>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 1-10.
- Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania*. Edições Gailivro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237- I Série. Ministério da Educação.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lima, M. E., Junior, A. S., & Brzezinski, I. (2017). Cidadania: Sentidos e significados. In *Formação de professores: contextos, sentidos e práticas*. In IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação- Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba, Brasil.
- Maltez, J. (2003). Valores [Em linha]. Jorge Adelino Maltez Web site.
<http://maltez.info/respublica/topicos/aaetrav/valores.htm>
- Marchand, H. (2001). 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?”. In *Colóquio Modelos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>
- Marconi, M. A, & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas S.A.
- Marques, R. (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Livros Horizonte.

- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: teorias e modelos*. Porto Editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos Actuais*. Plátano editora.
- Marques, R. (2008). *Dicionário breve de pedagogia*. Editorial Presença.
- Mazzini, P.F, & Bastos, C. Z. (2016). A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 8(1), 66-97.
- Mendonça, A. R. F. (2017). O Desenvolvimento Socioemocional: A Regulação Emocional em creche [Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar] Escola Superior de Educação de Coimbra.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18900/1/ANA_MENDONCA.pdf
- Mercado, L. P. (2002). *Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática*. UFAL.
- Ministério da Educação. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016, 4.
<https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mogarro, M. J. (2013). Laicização e educação cívica em Portugal: Percursos históricos e questões atuais. In J. Pintassilgo (Org.). *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no séc. XX*. (pp. 155-177). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Mónico, L. Alferes, V. Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In L. Mónico (Coord.), >Atas CIAIQ2017, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais (Vol. 3; pp. 724-733).
- Monteiro, A. P. C. (2013). Crise de valores ou valores em crise?. *Revista do Nufen*, 5(1), 82-87.

- Montessori, M. (1972). *A criança*. Portugalia Editora.
- Morán, J. (2003). Novas questões que a educação on-line traz para a didática. In M. Silva, (Org.), *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. Loyola.
- http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/questoes.pdf
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza & O. E. Morales (Orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens* (Vol. II, pp. 15–33). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG
- Morán, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, (2), 37-35.
- Morgado, S. F. (2013). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Um estudo centrado na formação contínua de professores de Ciências e de Geografia* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade do Minho.
- Mulinari, F. (2020). Ética, justiça social e os desafios impostos pelo COVID-19. *Revista Internacional de Filosofia*, 11, 1-9.
- Mussi, L. H., & Silveira, N. D. R. (2013), Educação, envelhecimento e filmes de curta-metragem. *Revista e-Curriculum*, 11(1), 314-332.
- Nascimento, S. A. (2009). A comunicação professor e aluno numa perspectiva freireana. In IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba.
- https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3185_1363.pdf
- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42).APM.
- http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Parecer n.º 3/2000, de 5 de agosto de 2000 - Parecer sobre a “Proposta de reorganização curricular do ensino básico”.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Narcea Editora.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Universidade Aberta.

- Pedro, A. P. (1998). Educação e valores: Contributos da Filosofia. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.), *Filosofia da Educação: Temas e problemas* (pp. 415-427). Porto Editora.
- Pedro, A. (2014). Ética, moral, axiologia e valores: Confusões e ambiguidade em torno de um conceito comum. *Kriterion*, 130, 483-498.
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200002
- Perrenoud (2000). *Novas competências para ensinar*. ARTMED Editora.
- Picanço, A. L. B. (2012). A relação entre a escola e a família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem [Relatório final de Mestrado em Ciências da Educação]. Escola Superior de Educação João de Deus.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Recomendação n.º 62011, de 30 de dezembro de 2011 - Recomendação sobre a Educação para a Literacia Mediática.
- Rodrigues, M. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, (1), 7-24.
- Roldão, M. C., & Ministério da Educação (2001). A especificidade do 1.º Ciclo In Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica. Gestão curricular no 1.º Ciclo: Monodocência-coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Santos, O. K., & Belmino, J. F. (2013). Recursos didáticos: Uma melhoria na qualidade da aprendizagem. *FIPED*, 1, s.p.
http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_fde094c18ce8ce27adf61aedef31dd2d6.pdf
- Santos, M. L. M., Lima, J. Á., & Gomes, C. J. (2015). A formação dos educadores de infância na área das Ciências. *Da Investigação às Práticas* 6(2), 63-78.
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000200005
- Santos, L. S. (2020). Dilemas morais da gestão pública brasileira no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus. *Revista de Administração Pública*, 54 (4), 909-

- Silva, C. M. F. (2010). Valores e valoração. Posições éticas num itinerário educativo [Relatório Final de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto..
- Silva, J. F. (2014). *Contributo dos espaços verdes para o bem-estar das populações: Estudo de caso em Vila Real* [Dissertação de Mestrado em Geografia Humana: Ordenamento do Território e Desenvolvimento]. https://www.uc.pt/fluc/depgeotur/arquivo/Arq_Mest/Teses_mestrado_PDF/Humana/20140724_Tese_Mestrado_Joana_Silva.
- Silva, C. B. (2016). *O Audiovisual como suporte dialógico e didático ao ensino e aprendizagem dos professores e alunos do 2.º ano da escola estadual Vigário João Inácio na Cidade de Buíque- Pernambuco- Brasil* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação).
<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/896/818>
- Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2011). *Metodologia para a investigação social*. Escolar Editora.
- Souza, S. E. (2007) O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Obtido de: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>
- Unesco. (1975). *A educação do futuro*. Paris: Livraria Bertrand.
- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In E. L. Pires et al. (Eds). *O ensino Básico em Portugal*. Edições Asa.
https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~movalente/educacao_valores.pdf
- Venturi, G. (1995). O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (36), 67-84.
- Venturini, A. D., & Medeiros, L. M. (2018). Curtas-metragens como ferramenta tecnológica na educação inclusiva. *Educação, artes e inclusão*, 14 (2), 73-91.
- Vieira, C. M. (1995). As técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados.

(Relatório das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra..

Vieira, R. F. F. (2014). *Estratégias de ensino-aprendizagem da Matemática no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico recorrendo a materiais manipuláveis estruturados para o trabalho de operações com números naturais* [Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico].

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19780/1/PROJETO%20DE%20INVESTIGA%C3%87%C3%83O_princ.pdf

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Educa.

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação Social*, 29(103), 535-554.

Anexos

Anexo 27: Questionário I (Pré-teste)

Questionário aos alunos I

Este inquérito foi elaborado no âmbito do trabalho final de curso, com vista para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo principal é analisar o conhecimento acerca da valorização que os alunos atribuem aos valores éticos e morais, dando oportunidade para estes refletirem acerca dos valores: respeito, solidariedade e tolerância.

Agradecemos muito a tua colaboração. Salientamos que o questionário é anónimo e totalmente confidencial. Obrigada pela tua valiosa ajuda.

Secção I: Caracterização sociodemográfica do aluno

1. Que idade tens? _____
2. Que ano de escolaridade frequentas? _____
3. Tens irmãos?

Sim Não

3.1. Se tens irmãos, indica quantos tens. _____

Secção II: Compreensão da relação que os alunos mantêm entre si

4. Como caracterizas a relação que tens com os teus colegas? (podes seleccionar mais do que um item)

Divertida Falsa São unidos(as)

Sincera Amiga Aborrecida

Outra. Qual? _____

4.1. Porquê?

Secção III: Conceção de valores que os alunos têm enraizados

5. Já ouviste falar na palavra “valores”?

Sim Não

6. Se já ouviste falar, o que entendes por valores?

7. Dá exemplos de alguns valores.

Secção IV: Representação sobre a definição de diferença, respeito e solidariedade

8. Ser solidário é...

Ser bondoso com o próximo Doar as nossas roupas

Não ajudar o outro Ser egoísta

Outros. Quais? _____

9. Como podemos ser solidários? (faz um desenho)

10. Consideras-te uma pessoa respeitadora?

Sim Não

10.1. Porquê?

11. Porque é que devemos respeitar as outras pessoas?

12. Consideras que todas as pessoas são...

Iguais Diferentes

13. O que é para ti ser diferente? Como devemos reagir perante a diferença?

14. O que entendes por respeito pela diferença?

15. Já ouviste falar na palavra tolerância?

Sim Não

16. Ser tolerante é...

Aceitar a opinião do outro Não respeitar as diferenças do outro

Compreender a outra pessoa Aceitar a forma de ser do outro

Só nós é que estamos certos
e os outros é que estão errados

Outro. Qual? _____

Anexo 28: Questionário II (Pós-teste)

Questionário aos alunos II

Este inquérito foi elaborado no âmbito do trabalho final de curso, com vista para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo principal é analisar o conhecimento acerca da valorização que os alunos atribuem aos valores éticos e morais, dando oportunidade para estes refletirem acerca dos valores: respeito, solidariedade e tolerância.

Agradecemos muito a tua colaboração. Salientamos que o questionário é anónimo e totalmente confidencial. Obrigada pela tua valiosa ajuda.

Secção I: Compreensão da relação que os alunos mantêm entre

1. Como caracterizas a relação que tens com os teus colegas? (podes seleccionar mais do que um item)

Divertida

Falsa

São unidos(as)

Sincera

Amiga

Aborrecida

Outra. Qual? _____

- 1.1. Porquê?

Secção II: Conceção de valores que os alunos têm enraizados

2. Já ouviste falar na palavra “valores”?

Sim

Não

3. Se já ouviste falar, o que entendes por valores?

4. Dá exemplos de alguns valores.

Secção III: Representação sobre a definição de diferença, respeito e solidariedade

5. Ser solidário é...

Ser bondoso com o próximo

Doar as nossas roupas

Não ajudar o outro

Ser egoísta

Outros. Quais? _____

6. Como podemos ser solidários? (faz um desenho, utilizando lápis de cera)

7. Consideras-te uma pessoa respeitadora?

Sim Não

7.1. Porquê?

8. Porque é que devemos respeitar as outras pessoas?

9. Consideras que todas as pessoas são...

Iguais Diferentes

10. O que é para ti ser diferente? Como devemos reagir perante a diferença?

11. O que entendes por respeito pela diferença?

12. Já ouviste falar na palavra tolerância?

Sim Não

13. Ser tolerante é...

Aceitar a opinião do outro Não respeitar as diferenças do outro

Compreender a outra pessoa Aceitar a forma de ser do outro

Só nós é que estamos certos
e os outros é que estão errados

Outro. Qual? _____

Anexo 29: Carta aos pais

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, e encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação sobre em que medida as atividades pedagógicas interdisciplinares envolvendo curtas-metragens permitem desenvolver os conceitos de respeito pela diferença, solidariedade e tolerância em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?. Desenvolvo este estudo sob a orientação científica das Doutoradas Ana Paula Cardoso e Carla Lacerda.

Para a concretização deste estudo é imprescindível a colaboração do seu educando no preenchimento de um questionário anónimo, com o qual se pretende recolher informação sobre esta metodologia.

Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas para fins académicos.

Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Viseu, 25 de novembro de 2020

(Nome)

Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

declaro que autorizo o meu educando a preencher o questionário acima referido.

Anexo 30: Planificações utilizadas na investigação

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Agrupamento de Escolas de Castelo de Paiva
Orientadora: Professora Ana Paula Cardoso
Coorientadora: Professora Carla Lacerda
Ano de escolaridade: 4.º Ano do 1.º CEB

Plano de aula n.º 1

Valor: Respeito pela diferença

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Educação para a cidadania - Respeito pela diferença	- Demonstrar respeito pela diversidade humana;	- Observação de algumas imagens alusivas ao respeito pela diferença; ³	- Observação da demonstração pelo respeito pela diversidade humana;		16h00
		- Exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o respeito pela diferença;			16h01
Português - Planificar a escrita de textos; - Redigir corretamente; - Textos narrativos;	- Manifestar respeito por si mesmo e pelos outros; - Registrar ideias, organizando-as e hierarquizando-as; - Usar vocabulário específico dos temas tratados no texto;	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as diferenças raciais, de vestuário e físicas;	- Observação do comportamento e reações dos alunos, na sua capacidade de manifestar respeito por si e pelos outros;	- Computador; - Projetor;	16h06
		- Visualização de uma curta metragem relacionada com o respeito pela diferença "Anúncio de Natal, ouriço cacheiro igualdade e amor"; ⁴			16h13
		- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a curta metragem;			16h16
		- Partilha de ideias relativamente ao respeito pela diferença com o intuito de escrever um texto em conjunto;			16h20
		- Escrita de um texto coletivo sobre a temática em questão, quadro branco;			16h25
- Transcrição do texto, por parte de um/a aluno/a eleito/a pela turma;	16h30				
			- Registro de ideias, em ordem e organização	- Quadro branco; - Marcador;	
			- Observação da	- Material de escrita; - Folha branca;	

Expressão e Educação Plástica - Desenho de expressão livre.	- Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico, o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos e uma conclusão. - Explorar as possibilidades técnicas do giz;	- Ilustração individual do texto, recorrendo a giz molhado; - Exposição do texto, bem como das ilustrações (mural).	capacidade de usar vocabulário específico dos temas tratados no texto; - Registo de pequenos textos com uma introdução ao tópico, o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos e uma conclusão. - Observação da exploração das possibilidades técnicas do giz.	- Paus de giz de várias cores; - Cartolina preta; - Copo com água.	16h40
					16h55 17h00

Observações/reflexões:

1. É de salientar que a presente planificação foi adaptada devido à instalação do vírus no nosso país. Assim, todos os ajustes realizados estão de acordo com as medidas adotadas pela escola onde o estudo se vai realizar.

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu
 Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Agrupamento de Escolas Viseu Norte
 Escola Professor Rolando de Oliveira
 Orientadora: Professora Ana Paula Cardoso
 Coorientadora: Professora Carla Lacerda
 Ano de escolaridade: 4.º Ano do 1.º CEB

Plano de aula n.º 2

Valor: Solidariedade

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Educação para a cidadania - Solidariedade	- Manifestar sensibilidade face à solidariedade;	- Exploração a partir do questionamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a solidariedade; - Registo, numa folha branca, de algumas frases acerca como se sentem face à solidariedade; - Observação de uma <u>curta metragem</u> relacionada com o respeito pela diferença "O casaco: Uma história de caridade"; - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a <u>curta metragem</u> ; - Elaboração de um comentário em relação ao que sentiram ao visualizar a curta-metragem; - Organização dos alunos em grupos; - Criação de uma peça de teatro em grupo sobre a solidariedade; - Audição das orientações da professora estagiária, para a realização da caça às peças de puzzles; - Procura das peças dos puzzles ao sinal da professora estagiária; - Organização das peças dos puzzles; - Construção dos puzzles; - Refletir acerca das imagens que os puzzles formam;	- Observação da capacidade de demonstrar comportamentos solidários e manifestação da sensibilidade face à solidariedade;	- Fantoche "Gongas";	14h00
					14h05
					14h10
				- Computador; - Projetor;	14h20
					14h25
					14h30
					14h35
				- Cartão com as cidades; - Mapa da escola;	14h37
					14h38
					14h40
				- Puzzles; - Mapa de Portugal;	14h45
					15h15
				- Puzzles;	15h20
	15h25				
	15h27				
	15h37				

				- Ingredientes;	15h47
				- Caixa de cartão.	15h55
					16h00

Observações/reflexões:

1. Anexo I:
2. Anexo II: Neste peddy paper, os alunos estarão dispostos por grupos e a cada grupo será atribuído o nome de uma cidade de Portugal. No espaço exterior, as peças de cada puzzle estarão expostas em diferentes locais, pelos quais todos os grupos devem passar. Aquando à chegada a cada local cada grupo terá de retirar a peça que possui o nome da sua cidade. Após à reunião de todas as peças do puzzle, os grupos terão de dirigir-se à sala de atividades e colocar o nome da sua cidade no mapa de Portugal;
3. Anexo III: É importante deixar claro que ao longo da atividade a professora estagiária acompanhará, de cada vez, todos os grupos;
4. Anexo IV: Estes ingredientes, posteriormente, serão doados para uma instituição de solidariedade.

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Agrupamento de Escolas Viseu Norte
Escola Professor Rolando de Oliveira
Orientadora: Professora Ana Paula Cardoso
Coorientadora: Professora Carla Lacerda
Ano de escolaridade: 4.º Ano do 1.º CEB

Plano de aula n.º 3

Valor: Tolerância

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática - Medir comprimentos e áreas	- Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico; - Efetuar conversões; - Demonstrar comportamentos de tolerância; - Manifestar sensibilidade face à tolerância nos diferentes contextos;	- Entrada da professora estagiária e de outra colega caracterizadas de agricultoras, - Observação da encenação realizada professora estagiária e de outra colega; ¹ - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre os passos a seguir para calcular a área dos terrenos; - Resolução do problema no caderno diário; - Observação da encenação, por ambas as professoras estagiárias da segunda parte do problema; ²	- Observação da capacidade de medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico e de efetuar conversões;	- Caderno diário; - Material escrita;	14h00 14h10 14h17 14h20 14h30
		- Resolução, por parte dos alunos, da segunda parte do problema no caderno diário; - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos acerca do problema apresentado; - Exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre tolerância; - Registo no quadro de giz de uma palavra sobre a tolerância; - Encenação de uma situação de tolerância; ³ - Observação, por parte dos alunos, da curta metragem intitulada de "El puente";	- Observação da capacidade de demonstração de comportamentos de tolerância; - Análise da capacidade de manifestar sensibilidade face ao valor da tolerância nos diferentes contextos;	- Quadro de giz; - Giz; - Projetor; - Computador	14h35 14h45 14h55 15h10 15h15 15h25
		- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a curta metragem observada; - Organização dos alunos em grupos;			15h31 15h37

Plano de aula n.º 3

Valor: Tolerância

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática - Medir comprimentos e áreas	- Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico; - Efetuar conversões; - Demonstrar comportamentos de tolerância; - Manifestar sensibilidade face à tolerância nos diferentes contextos;	- Entrada da professora estagiária e de outra colega caracterizadas de agricultoras, - Observação da encenação realizada professora estagiária e de outra colega; ¹ - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre os passos a seguir para calcular a área dos terrenos; - Resolução do problema no caderno diário; - Observação da encenação, por ambas as professoras estagiárias da segunda parte do problema; ²	- Observação da capacidade de medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico e de efetuar conversões; - Observação da capacidade de demonstração de comportamentos de tolerância; - Análise da capacidade de manifestar sensibilidade face ao valor da tolerância nos diferentes contextos;	- Caderno diário; - Material escrita; - Quadro de giz; - Giz; - Projetor; - Computador	14h00
		14h10			
		14h17			
		14h20			
		14h30			
		14h35			
		14h45			
		14h55			
		15h10			
		15h15			
15h25					
Educação para a cidadania - Tolerância		- Resolução, por parte dos alunos, da segunda parte do problema no caderno diário; - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos acerca do problema apresentado; - Exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre tolerância; - Registo no quadro de giz de uma palavra sobre a tolerância; - Encenação de uma situação de tolerância; ³ - Observação, por parte dos alunos, da curta metragem intitulada de "El puente"; - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a curta metragem observada; - Organização dos alunos em grupos;			15h31
					15h37

Anexo 31: Texto sobre o respeito pela diferença elaborado pelos alunos

De diferença e a igualdade das pessoas

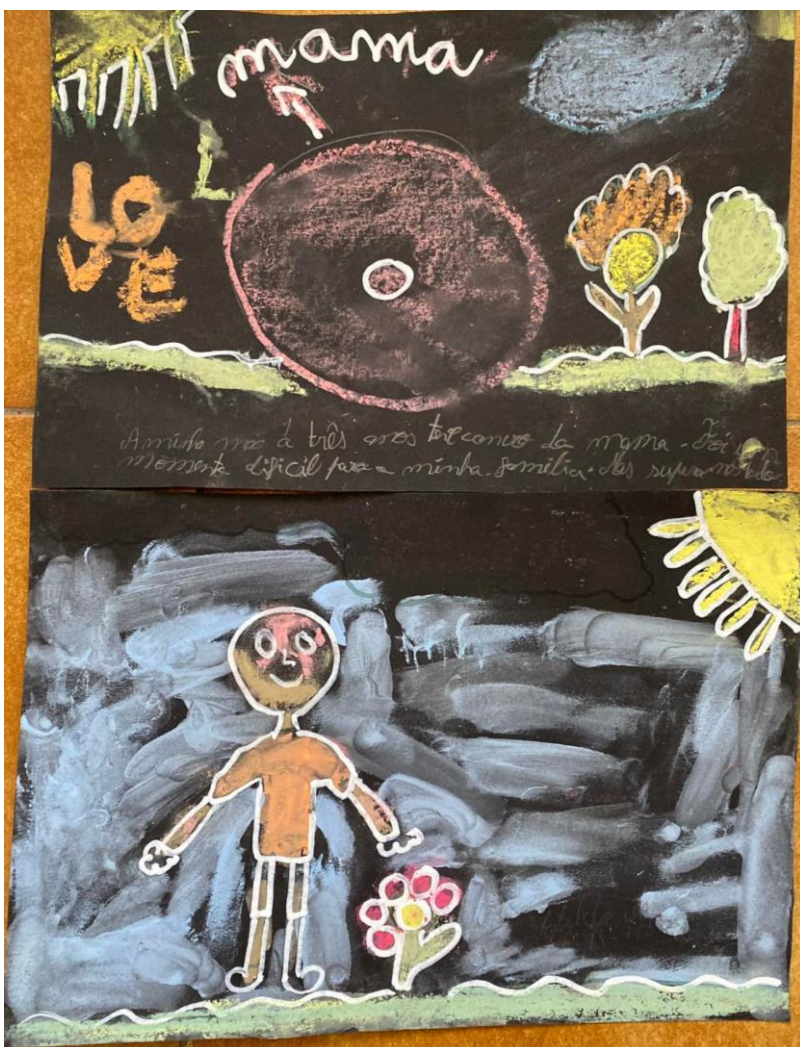
Ser diferente é ser, ao mesmo tempo igual. É para todas as doenças, igualmente, existe uma solução, por exemplo as pessoas que têm cancro quando precisam de retirar algum membro colocam uma prótese. A solução não passa apenas por colocar uma prótese, mas sim pelo apoio e afeto da família.

Não devemos gozar com ninguém, porque podem sofrer muito. A melhor forma de ajuda-los é respeitá-los e ajudá-los a superar as suas dificuldades. Não é por as pessoas terem alguma deficiência que deixam de ter os mesmos direitos.

Muitas pessoas acham que por terem alguma doença ou problema são diferentes. Mas muitas vezes estas pessoas são as mais especiais. A estes problemas estão associados a realização de exames, tratamentos, exames e operações. Todos estes momentos são difíceis mas a família está lá com tudo.

O carinho muitas vezes é a solução para a doença.

Anexo 32: Desenho sobre o respeito pela diferença





Anexo 33: Alunos a colocarem os distritos no mapa de Portugal

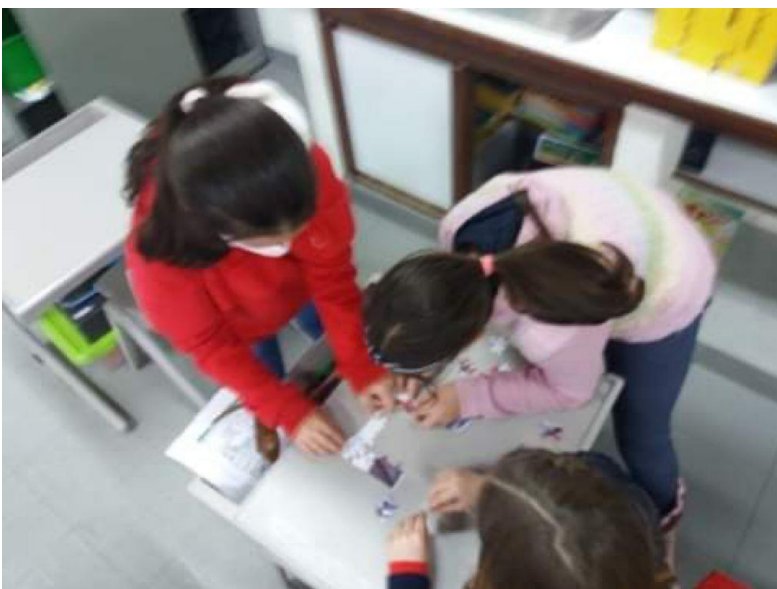


Anexo 34: Grupos a montar os seus puzzles



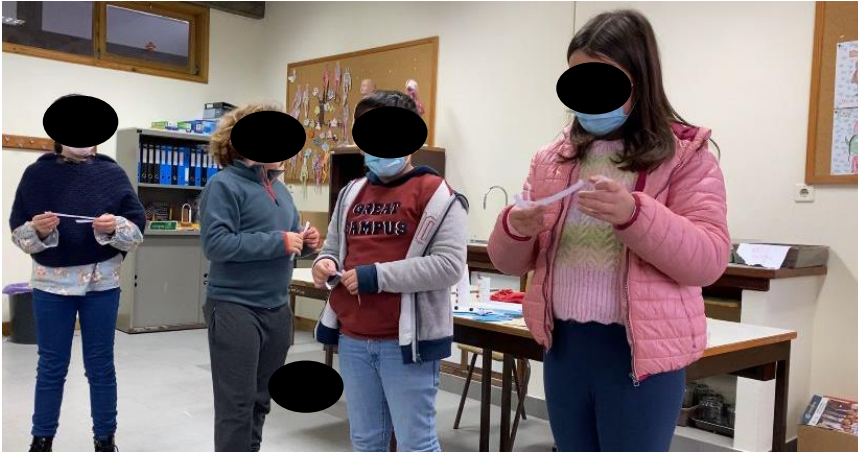


Anexo 35: Escrita da frase em cada puzzle

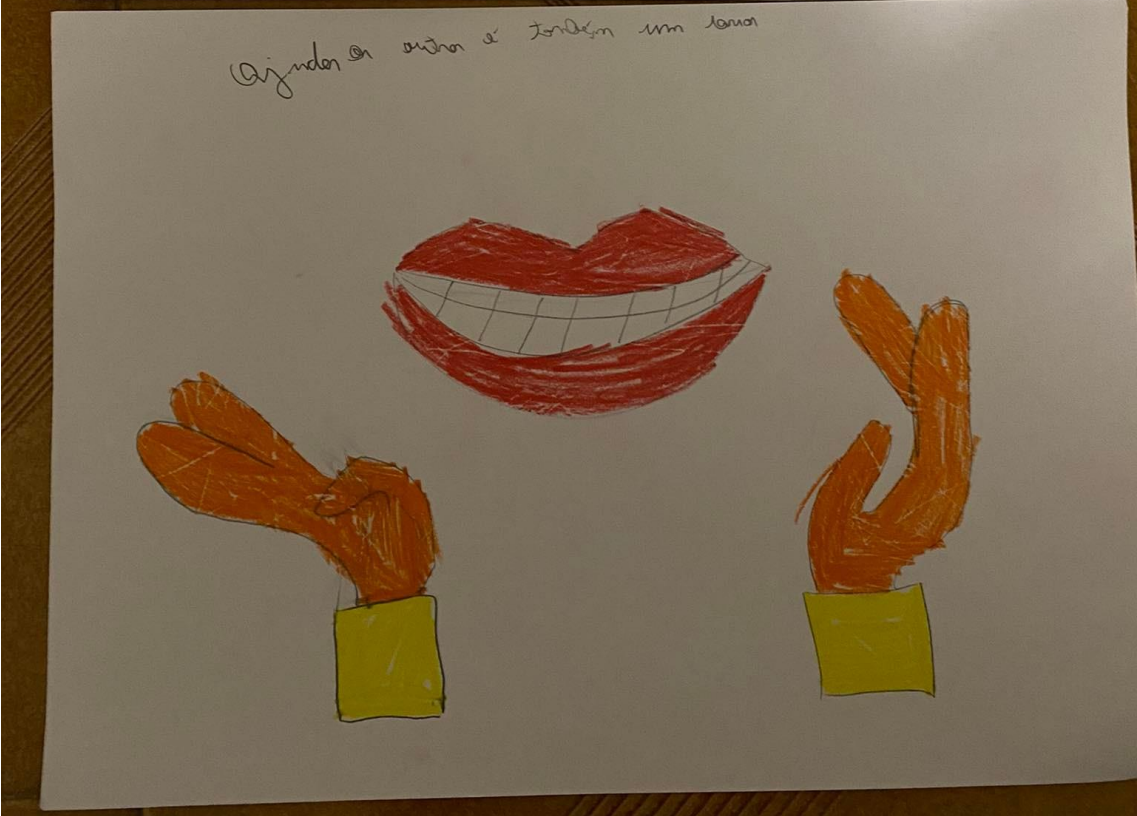
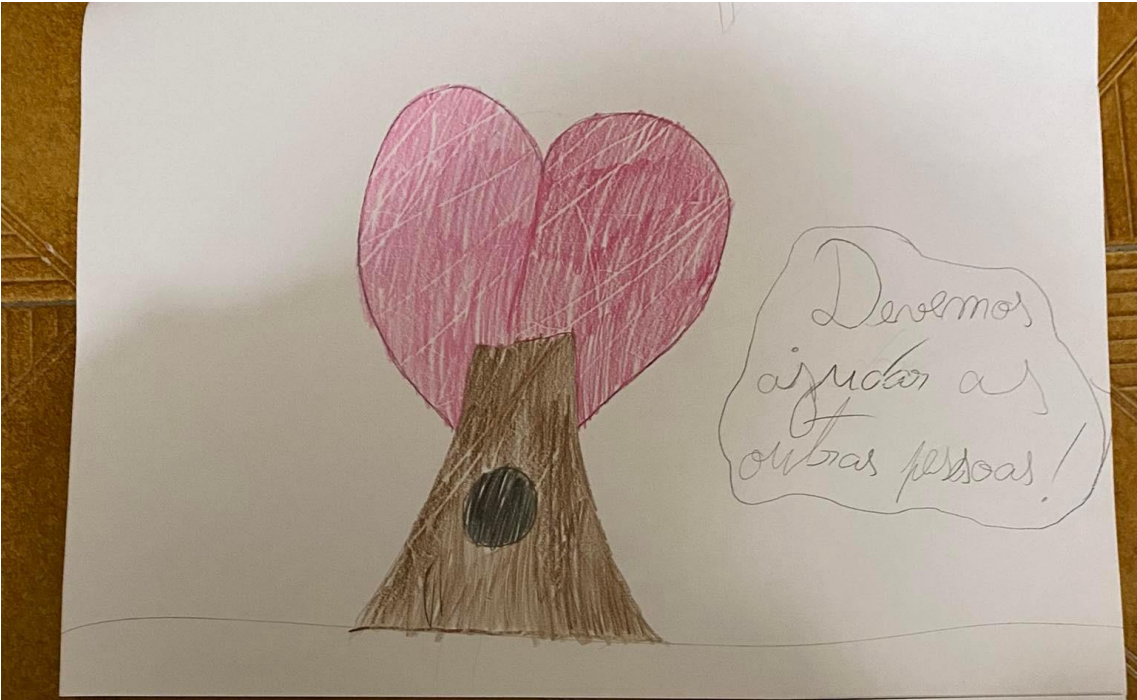


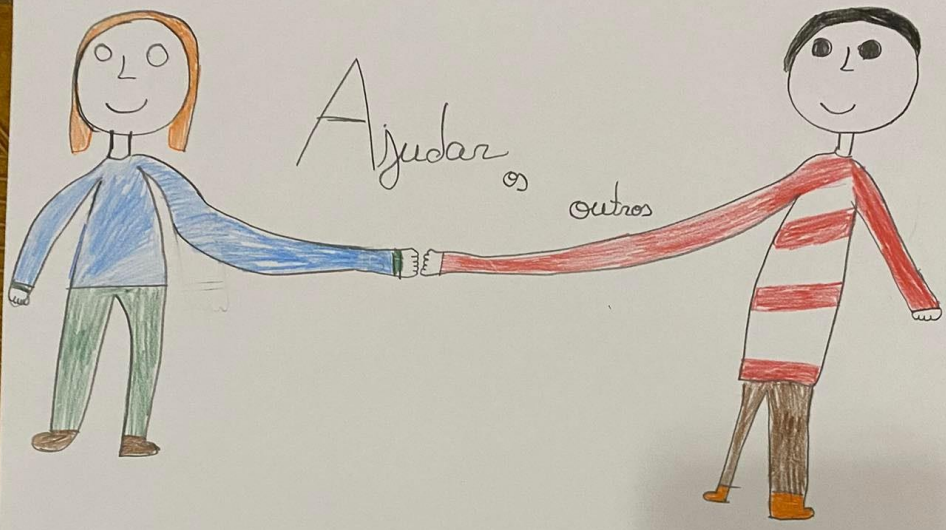
Anexo 36: Fotografias das encenações



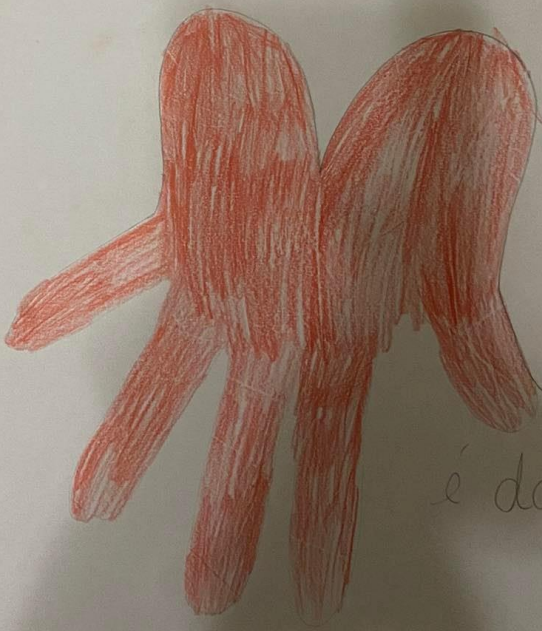


Anexo 37: Desenhos dos alunos de carácter publicitário

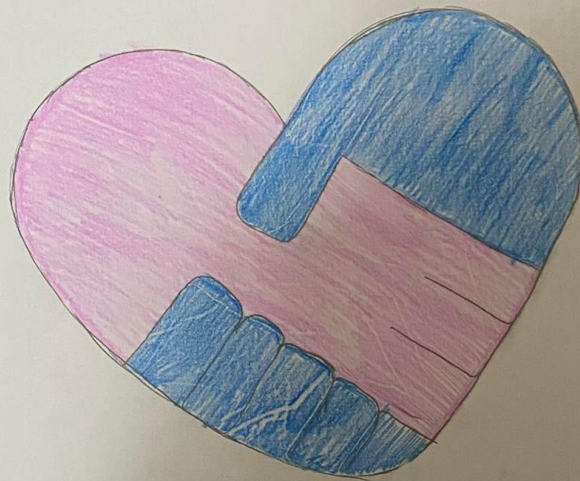




Estelle 9



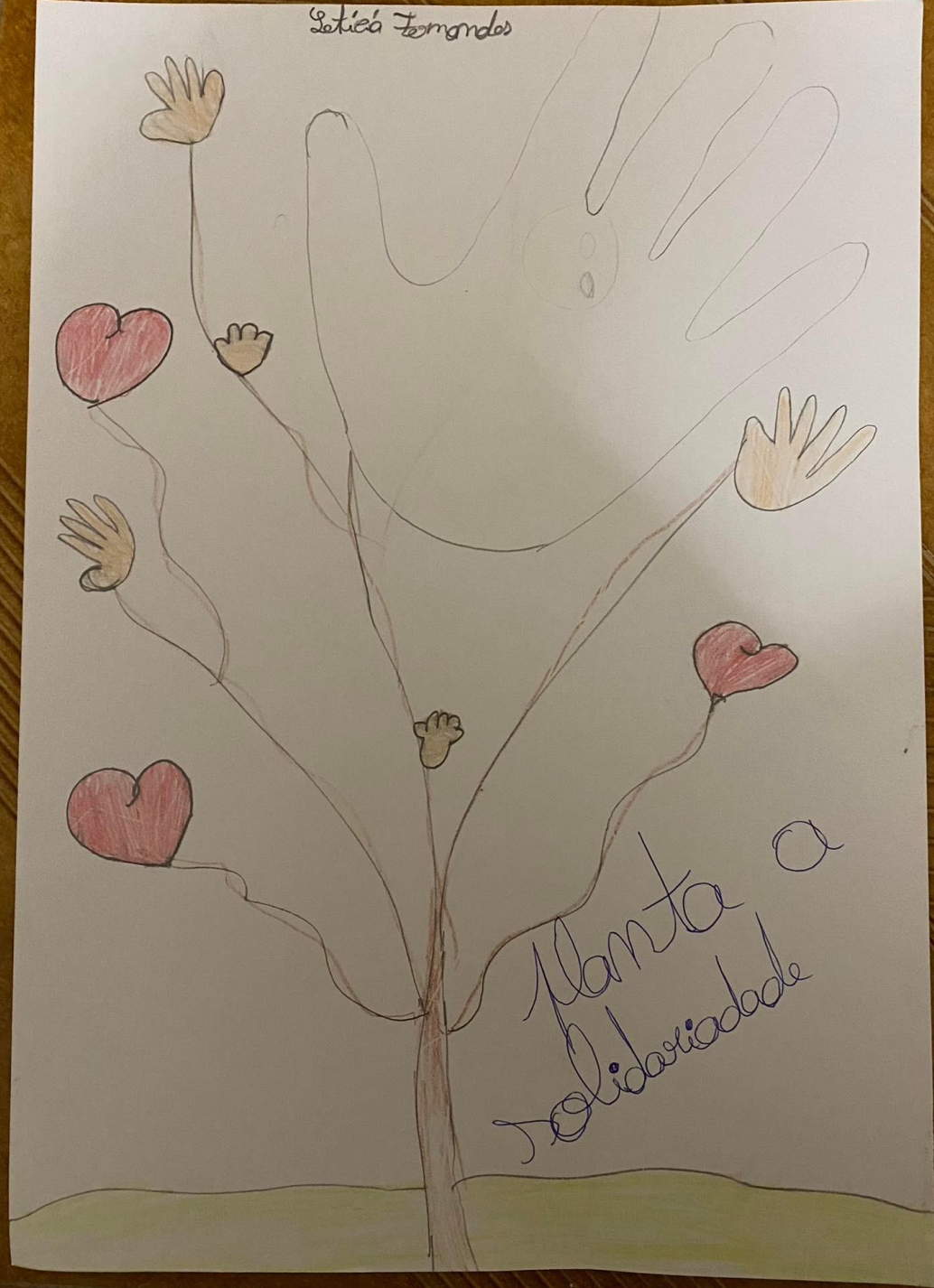
Ajudar é dar amor!



HOJE OS OUTROS

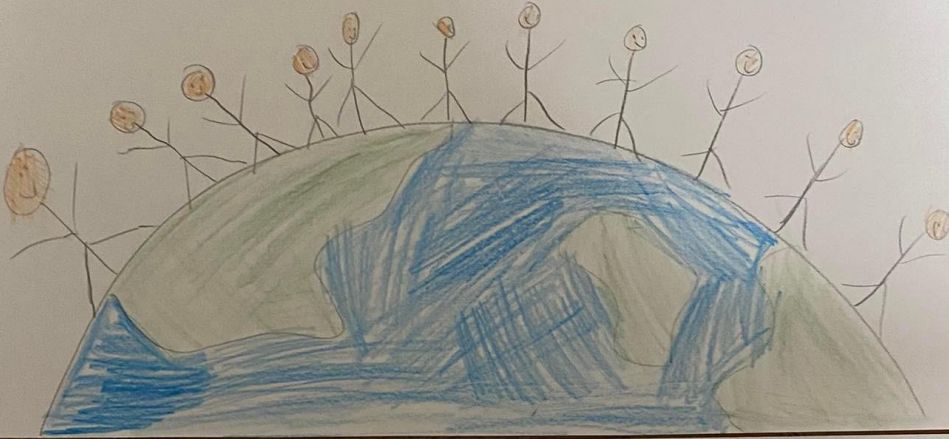
AMANHÃ PODES
SER TU

Letícia Fernandes



Planta a
Solidaridade

des nobdano



des nobdano
resplata el
outro Jorge
des nobdano
resplata el
tambien



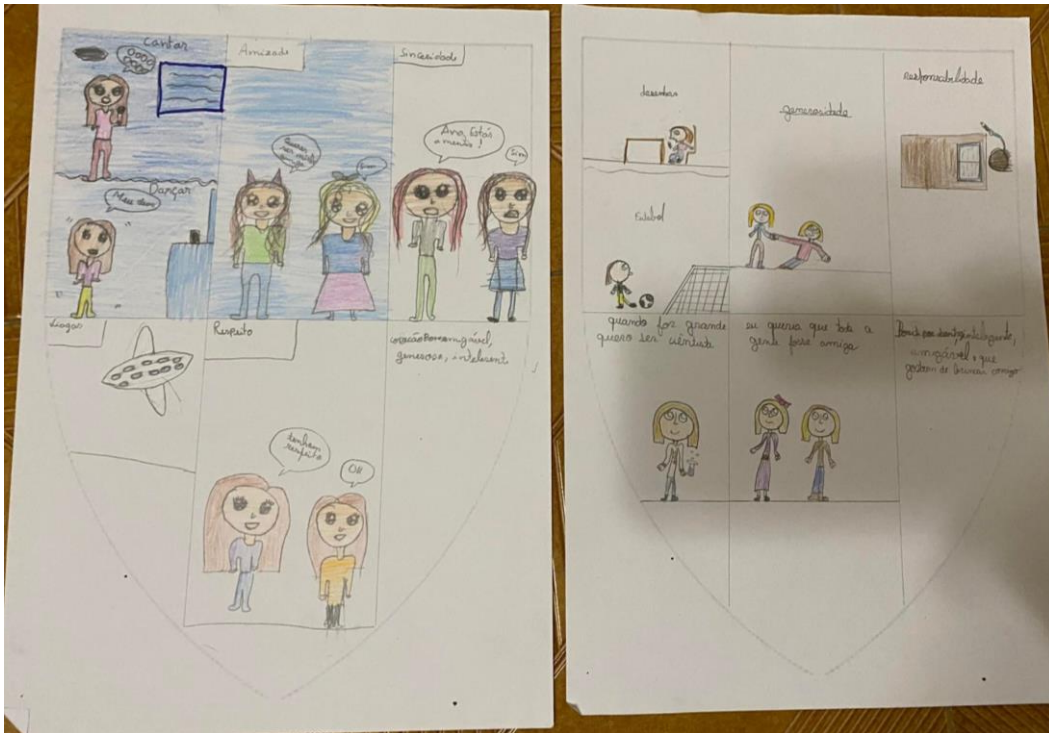
DAR AS NOSSAS ROUPAS

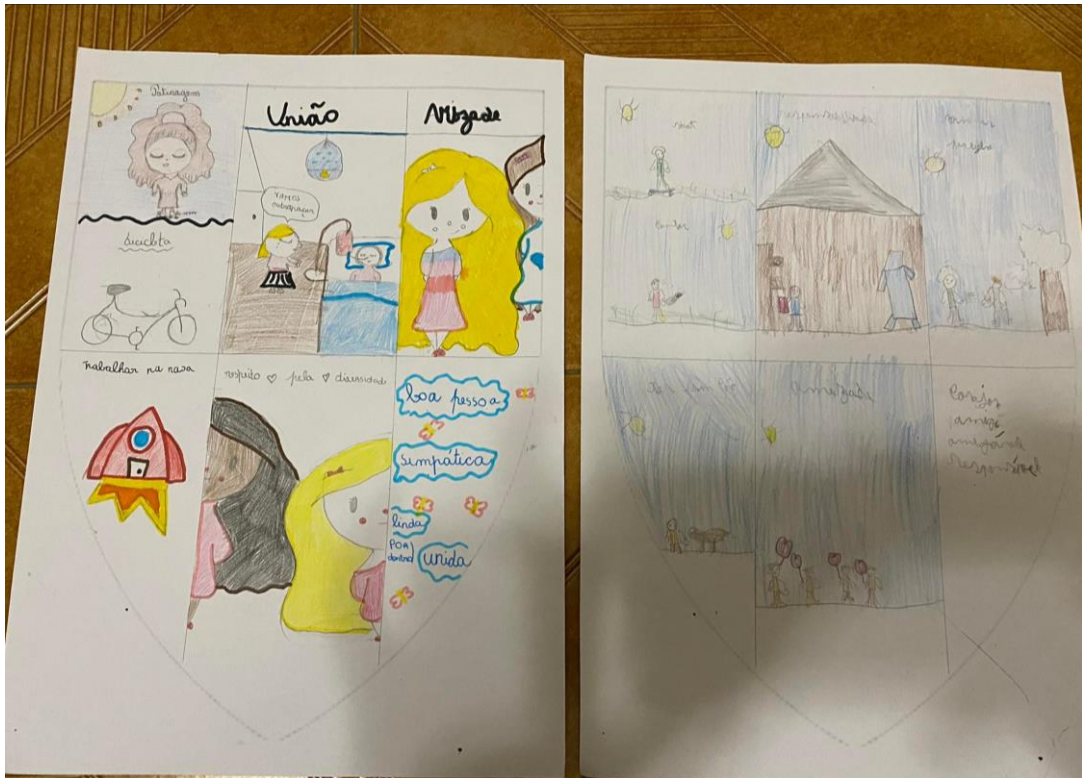


Os enfermeiros são solidários



Anexo 37: Brasão de Armas Pessoal





<p>jogos a distância</p>	<p>Exercício</p>	<p>Personalidade</p>
<p>Eu não tenho nem ideia de jogar PS</p>	<p>Eu sei games que nem ela.</p>	<p>foi o primeiro a fazer o resumo</p>

<p>Futebol</p>	<p>Seleção de futebol</p>	<p>Desempenho</p> <p>comparar os jogos de jogos</p>
<p>Rugby</p>	<p>Eu gosto mais de jogos de estratégia</p>	<p>Devo a jogar futebol, 'Poderoso'.</p> <p>Devo jogar de jogos.</p> <p>E tenho jogar de jogos de estratégia.</p>

<p>jogos no telemóvel</p>	<p>Amizade</p>	<p>Atividade</p> <p>superhabilidade</p>
<p>Jogos de estratégia</p>	<p>Eu acho que em dia em novo um profissional de PS4</p>	<p>engraçado e rápido amigo de quem a jogava jogos</p>

<p>Contos</p>	<p>AMISAS DE TOLERÂNCIA</p>	
<p>Matemática</p>	<p>Corongue</p>	<p>Migo apaixonado amigo de quem gosta de jogos</p>

