



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

CATARINA
FONSECA SAVITA

**UMA VIAGEM PELOS DIREITOS
HUMANOS - UM ESTUDO NUMA
TURMA DO 4.º ANO DE
ESCOLARIDADE**

Relatório de projeto de investigação do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Cristina Gomes da Silva

Março, 2025

CATARINA
FONSECA SAVITA

**UMA VIAGEM PELOS DIREITOS
HUMANOS - UM ESTUDO NUMA
TURMA DO 4.º ANO DE
ESCOLARIDADE**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Ana Cristina Crespo Pires Sequeira, Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professor Catedrático João Miguel Marques da Costa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Orientadora: Professora Doutora Cristina Maria Gomes da Silva, Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

Março, 2025

Para as minhas quatro Marias.

Uma criança, um professor, um livro e uma caneta

podem mudar o mundo.

Malala Yousafzai

AGRADECIMENTOS

A concretização deste Relatório de Projeto de Investigação finda uma bonita e importante fase da minha vida. Ao longo deste percurso ri, chorei e acima de tudo aprendi. E tive ainda o enorme privilégio de ter sempre pessoas que me apoiaram, ensinaram e encorajaram a nunca desistir deste sonho.

Primeiramente, agradecer a quem sempre acreditou incondicionalmente em mim, à minha família. Em especial à minha Mãe, às minhas irmãs Silvana e Elisa e à minha sobrinha Luana. Obrigada por serem um porto de abrigo em todos os momentos da minha vida. São uma inspiração!

À família que o coração escolheu, Isabela, Yandra, Eliana, Valmer, Luís e Ivan. Obrigada por terem feito parte deste percurso.

Às amigas da infância e que levo para a vida, Nicole, Inês, Beatriz e Bruna. Agradeço-vos por me terem acompanhado nesta jornada.

À cidade que também foi casa, Évora, e que me deu o privilégio de conhecer pessoas fantásticas que partilharam a mesma caminhada, Marta, Joana, Beatriz e Mariana. E um especial obrigada ao meu braço direito, Margarida, pela tua paciência e por tornares esta jornada ainda mais bonita!

Agradeço a quem tal como eu acreditou neste projeto, Professor Joaquim. Não tenho palavras para todo o apoio e pelos grandes ensinamentos.

Ao meu par de estágio, Salomé, que se tornou rapidamente uma companheira. Obrigada por teres feito parte desta jornada e mesmo sem saberes teres-me ensinado tanto!

À minha orientadora Professora Cristina Silva a quem agradeço a orientação, a assertividade e as palavras de encorajamento nos momentos mais necessários.

Às crianças com quem tive o privilégio de me cruzar.

E a todos os docentes e professores cooperantes agradeço por terem sido essenciais para a construção do meu “eu” profissional.

A todos e todas, o meu muito obrigada. Termina esta linda fase mais rica!

RESUMO

O presente Relatório de Projeto de investigação foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio em 1.º e 2.º Ciclos. O estudo foi desenvolvido numa turma do 4.ºano de escolaridade, de modo a compreender de que forma a abordagem dos Direitos Humanos contribui para a promoção cidadania democrática, no 1.º ciclo do Ensino Básico. Para tal foram estabelecidos os objetivos: i) Conhecer as opiniões das crianças relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças, ii) Desenvolver atividades/momentos que visam promover a importância e compreensão dos Direitos Humanos para a vida humana digna e iii) Identificar aprendizagens dos(as) alunos(as) relativamente aos Direitos Humanos.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo insere-se na investigação de natureza qualitativa, enquadrando-se na investigação sobre a própria prática. Para a recolha de dados recorreu-se à observação participante e à recolha documental. No que diz respeito à técnica de análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo.

No decorrer da prática pedagógica foram realizadas atividades de forma a conhecer as opiniões das crianças relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças. Com base nas opiniões foram dinamizadas atividades e criados momentos de diálogo, visando promover a importância e compreensão dos Direitos Humanos.

Através dos resultados obtidos conclui-se que foram evidenciadas aprendizagens relativamente aos Direitos Humanos, cujas aprendizagens traduziram-se na promoção de valores associados à cidadania democrática, nomeadamente: a participação, a liberdade, o respeito e a igualdade.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Direitos das Crianças, Educação para a Cidadania, Educação para os Direitos Humanos.

ABSTRACT

The present Project Report was carried out within the 1st and 2nd Cycle Internship course unit. The study was developed in a 4th grade class to comprehend how the approach to Human Rights contributes to promoting citizenship values in the 1st cycle of Basic Education. To this end, the following objectives were set: i) To know the opinions of children regarding Human Rights and Children's Rights. ii) To develop activities/moments that aim to promote the importance and comprehension of Human Rights for a dignified human life. iii) To identify what students have learned about Human Rights.

From a methodological perspective, this study falls within a qualitative investigation, framing itself as research on one's practice. The collection of data was possible using participant observation and document collection. Regarding the data analysis technique, content analysis was utilized.

During the pedagogical practice, activities were carried out to learn the children's conceptions of Human Rights and Children's Rights. Based on their conceptions, activities were dynamized and moments of dialogue were created to promote the importance and comprehension of Human Rights.

Through the obtained results, it was concluded that learning towards Human Rights was evidenced, which was translated into the promotion of values associated with democratic citizenship, specifically: participation, freedom, respect and equality.

Keywords: Human Rights, Children's Rights, Citizenship Education, Human Rights Education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
ÍNDICE DE FIGURAS	12
ÍNDICE DE TABELAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança.....	18
1.1 Direito à não discriminação.....	20
2. Educação para a Cidadania no 1.ºCiclo do Ensino Básico do sistema educativo português.....	21
2.1 Enquadramento legal da Educação para a Cidadania.....	26
2.2 O papel do(a) professor(a) do 1.ºCiclo do Ensino Básico na Educação para a cidadania	29
3. Educar para os Direitos Humanos.....	33
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
1. Questão de partida e objetivos de investigação	37
2. Metodologia.....	37
3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	40
3.1 Observação participante	40
3.2 Recolha documental	42
4. Técnicas de análise de dados	43
CAPÍTULO 3 - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	45
1. Contexto e participantes.....	45
2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica	48

2.1 Atividade Vamos criar um planeta!.....	49
2.2. Apresentações dos planetas e dos direitos e análise da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	53
2.3. Atividade As crianças chegaram ao novo planeta!.....	55
2.4. Atividades: Para cada direito há um dever e Diferenças e semelhanças	56
2.5. Escrita de uma carta aberta sobre os Direitos Humanos e a sua apresentação à comunidade escolar	58
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
1. Análise da atividade “Vamos criar um planeta!”	60
2. Análise das apresentações dos planetas e dos direitos e da discussão sobre a <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	63
3. Análise da atividade “As crianças chegaram ao novo planeta!”	67
4. Análise das atividades “Para cada direito há um dever” e “Diferenças e semelhanças!”	71
5. Análise da atividade de escrita de uma carta aberta sobre os Direitos Humanos e a sua apresentação à comunidade escolar	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXOS.....	90
Anexo A- Registo fotográfico do trabalho realizado com a dinamizadora	91
Anexo B- Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos/as alunos/as no Dia Internacional dos Direitos Humanos	93
Anexo C- Notas de campo do dia 16 de janeiro	96
Anexo D- Guião de entrevista ao professor cooperante	98
Anexo E- Excerto da transcrição da entrevista realizada ao professor cooperante ..	102
Anexo F-Recurso da atividade “Descobriram 5 novos planetas!”	104
Anexo G- Apresentação sobre os Direitos da DUDH	107
Anexo H-Passaporte	111
Anexo I- Recurso da atividade “As crianças chegaram ao novo planeta!”	116
Anexo J- Cartaz sobre os Direitos da Criança.....	119

Anexo K-Papéis com os direitos e deveres	121
Anexo L- Notas de campo do dia 29 de fevereiro	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATL- Atividades de Tempos Livres

CEE- Comunidade Económica Europeia

DGE- Direção Geral da Educação

DH- Direitos Humanos

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH- Educação para os Direitos Humanos

EECE- Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PLNM- Português Língua Não Materna

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	31
Figura 2- Planificação da tarefa “Vamos criar um novo planeta!”	51
Figura 3- <i>Realização dos planetas</i>	52
Figura 4- Apresentações dos planetas e dos direitos escolhidos pelos grupos	54
Figura 5- Preenchimento do passaporte	55
Figura 6- Registo fotográfico da intervenção pedagógica.....	57
Figura 7- Leitura da Carta Aberta.....	59
Figura 8- Produção final da Carta aberta.....	77
Figura 9- Algumas respostas à Carta aberta.....	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Técnicas e Registo de Recolha de dados.....	40
Tabela 2- Atividades realizadas no âmbito de prática pedagógica.....	42
Tabela 3- Nacionalidades dos estudantes.....	46
Tabela 4- Calendarização das sessões.....	49
Tabela 5- Direitos Humanos escolhidos pelos grupos.....	61
Tabela 6- Direitos das crianças escolhidos pelos grupos.....	67
Tabela 7- Respostas dos(as) alunos(as) à questão presente no passaporte.....	78

INTRODUÇÃO

O tema do meu projeto de investigação incide na educação para a cidadania, nomeadamente na abordagem dos Direitos Humanos. A escolha do tema surge na sequência do meu percurso académico, pois no 2.º ano de licenciatura tive a oportunidade de desenvolver um projeto sobre os Direitos Humanos. Além deste aspeto, ao longo dos estágios realizados em contexto escolar, observei a prática de professores cooperantes, cujas metodologias e estratégias privilegiavam a vertente de formação social e moral dos(as) seus(suas) alunos(as). Deste modo, foi-me possível compreender e aprofundar a importância das práticas adotadas pelos docentes relativamente à transmissão de valores, capacidades e competências fundamentais ao exercício da cidadania e comecei a interessar-me pela abordagem dos vários domínios promulgados na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017).

As exigências que se colocam à vivência das pessoas em sociedades multiculturais são maiores e diferentes das que se colocam em contextos monoculturais. Tal como o próprio termo indica, sociedade multicultural caracteriza-se pela “existência de uma série de culturas diferentes na mesma sociedade” (Rosas, 2007, p. 47). Contudo, nas sociedades multiculturais têm ressurgido formas de intolerância como por exemplo a xenofobia, os conflitos armados, entre outros (Martins & Mogarro, 2010). Estas práticas não se encontram em concordância com os Direitos Humanos, promulgados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no qual é defendida no artigo 7.º o direito à proteção contra qualquer forma de discriminação (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2017).

As práticas preconceituosas, xenófobas e racistas, que correspondem a formas de discriminação, além de não se encontrarem em concordância com os direitos promulgados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, constituem um entrave à convivência plural (Silva & Brandim, 2008). Face a esta realidade torna-se cada vez mais necessário contribuir para formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres.

É neste sentido que a educação se revela um instrumento importante para mudanças significativas, no que diz respeito à vida das pessoas, estruturas sociais assim como na desconstrução de ideias preconceituosas (Freitas, 2023). Ideia, igualmente, defendida no documento *Education Strategy 2014-2021* que refere que

Education is both a basic human right and a vector for the realization of other human rights and international development objectives, as it has a direct impact on poverty reduction, health promotion, gender equality and environmental sustainability. It is at the heart of social inclusion and social transformation. A fundamental objective of education is to promote values, attitudes and behaviours that empower learners to be proactive contributors to a more just, equal, peaceful and sustainable society (UNESCO, 2014, p. 30).

Assim sendo, a escola, enquanto instituição social, detém a responsabilidade relativamente à formação cívica e moral (LBSE, 1986), dado que constitui um importante local para a aprendizagem e o exercício da cidadania, em que são refletidas preocupações transversais à sociedade (DGE, 2013). Por sua vez, a educação para a cidadania nas escolas é fundamental, uma vez que tem a função de preparar os(as) alunos(as) para serem cidadãos capazes de viver numa sociedade (Gonçalves, 2007). Além deste aspeto, constitui uma via que possibilita aos indivíduos a aquisição da consciência relativamente aos seus direitos e deveres “através das diferentes práticas sociais e da explicação histórica dessas práticas para elaboração de propostas, de mudanças/inovadoras.” (Gonçalves, 2007, p. 266).

A educação para a cidadania contribui “para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013, pág. 1).

Segundo a ENEC (2017), a educação para a cidadania deverá decorrer através de práticas sustentadas ao longo do tempo, apoiadas em dezoito domínios, que constituem preocupações transversais à sociedade, como por exemplo, os Direitos Humanos, cuja intencionalidade é:

promover uma cultura de direitos humanos e de liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida das pessoas, contribuindo para que as crianças e os jovens adquiram os conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que lhes permitam

compreender, exercer e defender os Direitos Humanos, assumindo o respeito por estes como responsabilidade de todas as pessoas, em prol de um mundo de paz, justiça, liberdade e democracia (DGE, s.d).

A compreensão dos Direitos Humanos é um instrumento atual relevante para o combate à violação dos Direitos Humanos, assim como educar para o respeito pelo ser humano (Silva & Tavares, 201, p. 16). A abordagem dos Direitos Humanos encontra-se em concordância com a visão do aluno promulgada no documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória* (2017) (PASEO). De acordo com o mesmo documento pretende-se que os(as) alunos(as) ao concluir a escolaridade obrigatória conheçam os princípios fundamentais de uma sociedade democrática, os direitos e garantias; sejam capazes de compreender e valorizar o respeito pela dignidade humana para o exercício da cidadania plena e rejeitem toda ou qualquer forma de discriminação ou exclusão social.

Assim sendo e considerando os pressupostos teóricos referidos anteriormente, reconheço a importância que a escola tem não só relativamente à transmissão de conteúdos como ao papel fundamental na formação de futuros cidadãos “para um mundo, para uma sociedade que existe e não exista” (Gonçalves, 2007, p. 266).

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio em 1.º e 2.º Ciclos numa turma de 4.ºano do 1.ºCiclo do Ensino Básico, e pretende responder à seguinte questão orientadora: *De que forma a abordagem dos Direitos Humanos contribui para a promoção da cidadania democrática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Neste sentido foram estabelecidos três objetivos:

- i) Conhecer as opiniões das crianças relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças.
- ii) Desenvolver atividades/momentos que visam destacar a importância e promover a compreensão dos Direitos Humanos para a vida humana digna.
- iii) Identificar aprendizagens dos(as) alunos(as) relativamente aos Direitos Humanos.

Para a concretização dos objetivos supramencionados realizei várias atividades, cuja intenção foi conhecer as opiniões das crianças. Ao longo da realização das atividades recolhi dados, através da observação participante e da recolha documental. Os dados recolhidos permitiram identificar as aprendizagens dos(as) alunos(as) relativamente aos Direitos Humanos.

Este relatório de investigação está organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo é a fundamentação teórica, no qual desenvolvo a sustentação teórica do presente estudo.

No segundo capítulo apresento a metodologia utilizada para o estudo, assim como a sua fundamentação.

O terceiro capítulo é relativo à intervenção pedagógica, no qual detalho os procedimentos e o contexto onde foi implementado o projeto de investigação e descrevo de forma breve a intervenção pedagógica.

No quarto capítulo apresento os dados recolhidos durante o estudo e analiso-os.

O quinto e último capítulo é dedicado às considerações finais, onde apresento as conclusões considerando a questão problema e os objetivos do presente projeto de investigação. Finalizo com uma reflexão sobre as aprendizagens e a dificuldades sentidas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo encontra-se organizado em 3 partes, nas quais procederei à fundamentação teórica que fundamenta o meu projeto de investigação. Na primeira parte, procederei ao enquadramento histórico dos documentos *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e a *Convenção Universal dos Direitos da Criança*. Na segunda parte, abordarei a Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico do sistema educativo português, considerando o seu enquadramento legal e a importância do papel do(a) professor(a) na educação para a cidadania, sustentada em vários autores. Por último, na terceira parte, fundamentarei a importância da Educação para os Direitos Humanos.

1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança

Após o término da 2.ª Guerra Mundial, a 2 de setembro de 1945, o mundo encontrava-se em ruínas devido à grande violência internacional. Foi neste sentido que começou a ser discutida a importância da educação para a reconstrução do pós-guerra, surgindo assim os primeiros trabalhos provenientes da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (Claude, 2002).

A 10 de dezembro de 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) entra em vigor, cujo documento é composto por 30 artigos, nos quais são abrangidos diversos direitos e liberdades fundamentais à vida humana digna (Amnistia Internacional Portugal, 2024). De acordo com Gorczewski e Tauchen (2008), os Direitos Humanos é

uma forma abreviada e genérica de se referir um conjunto de exigências e enunciados jurídicos que são superiores aos demais direitos. Superiores porque anteriores ao Estado, porque não são meras concessões da sociedade política, mas

nascem com o homem, fazem parte da própria natureza humana e da dignidade que lhe é inerente, e são fundamentais, porque sem eles o homem não é capaz de existir, de se desenvolver e participar plenamente da vida, e são universais, porque exigíveis de qualquer autoridade política, em qualquer lugar. Eles representam as condições mínimas necessárias para uma vida digna (Gorczewski & Tauchen (2008, p. 66).

Os Direitos Humanos (DH) diferenciam-se de outros direitos devido às suas características. Primeiramente, apresentam um carácter universal, isto é, abrangem todos os indivíduos independentemente da cor, raça, sexo, língua, religião, origem ou qualquer outro aspeto; são “indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados” (Brander et al., 2016, p. 38). Outras características referidas por Callo (1976), citado por Gorczewski e Tauchen (2008), relativamente à DUDH são o seu carácter absoluto, pois o seu respeito pode ser exigido a qualquer indivíduo; são necessários, visto que “a sua existência não deriva da própria natureza (...) mas constitui uma necessidade ontológica” (p. 67); são invioláveis, visto que ninguém nem nenhuma entidade deverá desrespeitar e são imprescritíveis, porque não possuem uma data de término.

Como se pode verificar, através dos pressupostos teóricos anteriormente referidos, a DUDH além de uma importante conquista para a humanidade é um documento de elevada importância, pois nele estão refletidos direitos e liberdades fundamentais à vida humana digna. Neste sentido, o respeito pelos direitos presentes na DUDH revelam-se importantes, dado que neles são promovidas a “igualdade, liberdade e justiça, a DUDH ajuda a prevenir conflitos e fomenta um mundo onde os indivíduos possam coexistir pacificamente, independentemente das suas diferenças” (Amnistia Internacional Portugal, 2024).

Além da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a 20 de novembro de 1989 foi adotada a *Convenção sobre os Direitos da Criança*. A Convenção é um tratado internacional de carácter universal que “constitui um instrumento jurídico internacional que define o estatuto de criança enquanto pessoa, e da infância enquanto categoria social” (Lauwe, 1991, cit por in Martins, 2000). O tratado é constituído por 54 artigos, no qual são enunciados um conjunto de direitos fundamentais de naturezas económica, social, cultural, civil e política assentes em 4 pilares: “a não discriminação”, “o interesse superior

da criança”, “a sobrevivência e desenvolvimento” e a “opinião da criança” (UNICEF, 2004). Este documento apresenta um vínculo jurídico e legal nos países que o ratificaram, incluindo assim Portugal que ratificou o tratado a 21 de setembro de 1990 (UNICEF, 2004).

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e a *Convenção dos Direitos das Crianças* são dois dos vários documentos, que constituem diretrizes de elevada importância para o exercício da cidadania e para a convivência democrática e plural.

Assim sendo, a escola possui o papel preponderante de abordá-los e transmitir a sua importância às crianças e jovens, na medida que estes documentos são essenciais para o exercício da cidadania. Importante ainda destacar que os vários documentos orientadores, como por exemplo a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* se baseiam nestes documentos.

1.1 Direito à não discriminação

Atualmente, vivemos numa sociedade marcada pela grande diversidade quer seja cultural, étnica, linguística, religiosa. Esta diversidade é o resultado dos movimentos migratórios, que, por conseguinte, aumenta o contacto com outras culturas, gera a afirmação de novos grupos sociais e a identificação das tradições escolares (Ponte, 2002). Estas mudanças não deverão resultar na exclusão ou incompreensão, sendo necessária a interação harmoniosa entre os vários indivíduos com diferentes identidades culturais (Ponte, 2002). Para tal, a educação é fundamental para sensibilizar os(as) alunos(as) para a diversidade cultural, sendo que esta não decorre através da transmissão e assimilação de conteúdos, mas sim por via de atitudes e perspetivas porque a “aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática” (Alexander et al., 2009, p. 17). Neste sentido, a educação desempenha um papel fundamental no combate à ignorância que gera conflitos humanos, pois as práticas discriminatórias também são originadas pelo desconhecimento ou ideias erróneas e por isso a abertura cultural é fundamental para o diálogo intercultural (Alexander et al., 2009). Neste sentido, e considerando a natureza do tema em estudo, considero pertinente clarificar o conceito de discriminação.

De acordo com a Amnistia Internacional (s.d.) entende discriminação como “tratar alguém de forma diferente simplesmente por causa de ser quem é ou das suas

convicções”. Em conformidade com esta definição, Cabecinhas (2007) defende que o termo discriminação “é utilizado para referir perceções, avaliações ou comportamentos que resultam numa desvantagem para o grupo-alvo, isto é, que prejudicam outro.” (p. 22).

A Diversidade cultural encontra-se associada aos Direitos Humanos, visto encontrar-se promulgado no artigo 27.º da DUDH, que todos os indivíduos têm direito à liberdade cultural. Em conformidade com este pensamento, segundo o artigo 4.º da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2002),

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos de pessoas que pertencem a minorias e os dos povos indígenas. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para justificar a violação dos direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para restringir o seu âmbito. (p. 3)

A diversidade deverá ser encarada como uma fonte de riqueza não sendo, portanto, um fator para o aumento de práticas discriminatórias. Tal como o racismo e a xenofobia, que constituem atitudes que vão contra o artigo 2.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que defende que ninguém poderá ser tratado de forma distinta, independentemente da cor, religião, origem nacional, situação económica, língua, raça e sexo. Neste sentido, e visto que a liberdade cultural é um direito presente na DUDH, a escola enquanto um local de socialização e de interação com outras culturas é necessária a Educação para o Direitos Humanos.

2. Educação para a Cidadania no 1.ºCiclo do Ensino Básico do sistema educativo português

O acesso à educação constitui um direito fundamental, cujo direito encontra-se promulgado no artigo 74.º da presente Constituição da República Portuguesa de 1976 e sendo a lei fundamental do país esta deverá ser cumprida. Neste sentido, a escola, enquanto instituição social e por ser um local onde os(as) alunos(as) passam grande parte

do seu tempo possui uma função preponderante na educação dos(as) mesmos(as), intelectualmente e moralmente (Silva & Ferreira, 2014).

Segundo Nóvoa (2006) o conceito de educação integral é o projeto que melhor traduz a modernidade escolar, pois há a necessidade de articular “a educação física, intelectual e moral” (p. 4). Neste sentido, contribui-se para a ideia de que a educação tem o papel de contribuir para a formação integral dos indivíduos.

A escola, enquanto uma instituição social reflete o sistema social, cultural, político e económico. Portugal vive atualmente num regime democrático, pelo que a escola, nomeadamente a escola pública tenderá a refletir essa realidade. De acordo com Silva (2022), “cada regime político e cada sistema económico, quer uma escola que seja sua, sendo conhecida e reconhecida a importância atribuída à Escola, enquanto veículo, por excelência de transmissão de valores que se querem vigorar na sociedade” (p. 30). Segundo a linha de pensamento da mesma autora, a escola em democracia apresenta mais desafios comparativamente aos outros regimes, uma vez que assume a responsabilidade na formação de cidadãos livres, responsáveis e dotados de competências relativamente à “participação na vida coletiva e na construção do bem comum” (p. 30).

De forma a complementar os argumentos apresentados por Silva, os autores Dias e Hortas (2020) defendem que a escola constitui um espaço de formação integral e socialização, e, por conseguinte, tem um importante papel na formação cívica dos indivíduos, isto é, uma formação que permita às crianças e jovens tornarem-se cidadãos “competentes em termos pessoais, interpessoais e sociais, capazes de refletir criticamente para uma ação democrática no sentido da promoção do bem-estar social” (p. 177). Fernanda Nogueira (2015), argumenta que a escola

enquanto projeto da Humanidade, desempenha um papel inquestionável no domínio da Cidadania e na (re)orientação do mundo para os valores democráticos, na medida em que constitui um importante contexto de formação e socialização e um espaço inesgotável de promoção de experiências cívicas e de relações afetivas e interpessoais significativas (p. 9).

Assim sendo realizarei, primeiramente, uma breve clarificação do conceito de cidadania, recorrendo a diversos autores.

O termo cidadania é um termo dinâmico e evolutivo, que apresenta um carácter pluridimensional. Segundo Araújo (2008), existem três paradigmas: comunitário, republicano e liberal.

Na abordagem comunitária, segundo a autora, a cidadania envolve a participação social. Neste paradigma, a ordem e coesão social requerem que todos os cidadãos participem em atividades, numa perspetiva social e moral comum. Além destes aspetos, para o exercício da cidadania é necessário assumir a responsabilidade pelos problemas que afetam outros cidadãos (Araújo, 2008). Na abordagem republicana, a cidadania é encarada como uma responsabilidade cívica e a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública, isto é cada cidadão deverá participar nas decisões, debates públicos através da atividade política (Araújo, 2008). Por último, a abordagem liberal da cidadania encara a cidadania como um “direito social e como um estatuto de igualdade” (p. 76), sendo de carácter universal e igualitário, isto é, as pessoas são cidadãs iguais, pois possuem os mesmos direitos e deveres (Araújo, 2008).

A aceção do termo cidadania é influenciado por diversos fatores, como a cultura, a política, entre outros. Segundo Figueiredo, o termo corresponde à

qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre o indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações (Figueiredo, 1999, p. 34).

Segundo a perspetiva de Nogueira,

o conceito de cidadania está a transformar-se numa noção de base mais alargada em que os direitos legais e sociais continuam a ser essenciais e, na qual as conceções de Cidadania negociadas e alicerçadas na cultura e na participação ganham progressivamente importância. A Cidadania tende a adquirir uma dimensão holística e adaptada à sociedade contemporânea, englobando aspetos

jurídicos, políticos, éticos e sociais, por sua vez, interligados com valores e identidades diversas (Nogueira, 2015, p. 11).

Tal como foi referido anteriormente e como se pode verificar nos conceitos supramencionados, embora não exista um consenso, a cidadania está relacionada aos direitos e deveres de um indivíduo que pertença a uma determinada comunidade, designando-se assim por cidadão. Os autores Martins e Mogarro (2010), além destes aspetos salientam que nas sociedades democráticas a necessidade de promover uma cultura de responsabilidade quer individual como social, a participação cívica, cultural e política, assim como as várias dimensões associadas ao conceito de cidadania, assumem um papel preponderante. Neste sentido, a educação para a cidadania nas escolas é fundamental na formação integral dos indivíduos, pois perspetiva-se que os(as) alunos(as) adquiram competências fundamentais para o exercício da cidadania. Tal como é defendido por Nogueira,

À medida que a Cidadania deixou de ser um privilégio de alguns, ou uma verdadeira escolha, avolumam-se as responsabilidades para a Escola. O exercício da vida pública em consonância com a manutenção do espaço da vida provada exige uma formação sólida e integral (Nogueira, 2015, p. 26).

Neste sentido e reconhecendo a importância da Educação para a Cidadania proceder-se-á à sua clarificação. Na ótica de Coster e Sigalas, educação para a cidadania é:

uma área disciplinar que tem por objetivo a promoção de uma coexistência harmoniosa e o fomento do desenvolvimento mutuamente benéfico dos indivíduos e das comunidades em que se integram. Nas sociedades ditas democráticas, a educação para a cidadania ajuda os estudantes a tornarem-se cidadão ativos, informados e responsáveis, dispostos e aptos para assumir as suas responsabilidades individuais e das respetivas comunidades a nível nacional, europeu e internacional (Coster & Sigalas, 2018, p. 3).

Na continuidade destas ideias, Leite e Rodrigues 2001, citado por Araújo, 2008, defendem que a educação para a cidadania

representa mais do que a educação cívica, a educação para a civilidade ou para a participação política. A educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar os indivíduos promovendo a interação num contexto comum sendo a escola apenas um dos múltiplos lugares onde essa interação acontece (Leite & Rodrigues, 2001, cit por in Araújo, 2008).

Atualmente, a educação para a cidadania constitui uma preocupação a nível europeu (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). Têm-se verificado na Europa problemas de cariz socioeconómico e de “confiança nos processos democráticos, encontram-se entre as maiores ameaças à paz, democracia, liberdade e tolerância” (Coster & Sigalas, 2018, p. 3). Os autores Martins e Mogarro (2010) referem ainda que se tem observado a crescente necessidade de estabelecer relações numa sociedade multicultural, o aumento da pressão relativamente à identidade individual e coletiva, como também o crescente aumento de atitudes e práticas intolerantes e violentas. Assim sendo, a educação para a cidadania revela-se uma área fundamental para as relações humanas, pois é uma área que tem como finalidade a formação de cidadãos mais conscientes, informados e dotados de sentido crítico, que, por conseguinte, contribui para o crescimento dos(as) alunos(as) nos níveis pessoal e social (Serrão, 2023).

Segundo Figueiredo (1999), educar para a cidadania envolve educar na cidadania e pela cidadania, que não poderá ser imposta, mas sim construída. Portanto, “a educação para a cidadania não só tem subjacentes valores democráticos de participação, solidariedade e responsabilidade, como implica práticas pedagógicas coerentes com os valores defendidos” (p. 14).

De acordo com Coster e Sigalas (2018), no 1.º Ciclo “ensinar as crianças a interagir com os outros de forma eficaz e construtiva constitui um objetivo pedagógico de grande importância, na medida em que compreende as competências relativas ao desenvolvimento pessoal dos alunos e às suas relações interpessoais” (p. 7). Isto é, quanto mais cedo atitudes de solidariedade forem adquiridas, atitudes racistas e xenófobas poderão ser evitadas (Leite & Rodrigues, 2001, cit por in Araújo, 2008)

Considerando os pressupostos teóricos, anteriormente referidos, a escola enquanto uma instituição social e democrática tem um papel preponderante na formação integral da criança, por isso terá de contribuir para o seu desenvolvimento. Neste sentido, educação para a cidadania desde os primeiros anos de escolaridade assume um papel fundamental, pois através desta pretende-se contribuir para formação de cidadãos ativos, informados e conscientes das suas responsabilidades. Assim como, a promoção de momentos de conhecimento do mundo e respeito pelo outro.

Na continuidade destas ideias abordar-se-á, no tópico seguinte, a educação para a cidadania no sistema educativo português a partir do regime ditatorial, que vigorou em Portugal.

2.1 Enquadramento legal da Educação para a Cidadania

Atualmente, verifica-se a nível europeu uma crescente preocupação relativamente à promoção da cidadania ativa, de forma a contribuir para a “construção e sustentação das sociedades democráticas” (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p.13). No entanto, a preocupação de educar para a cidadania ativa nem sempre constituiu uma prioridade no sistema educativo português.

No ano de 1926, em Portugal, vigorava um regime ditatorial, o Estado Novo, no qual “trouxe novamente, um reforço da componente religiosa no domínio da promoção da Cidadania” (Nogueira, 2015, p. 20). Durante este período a escola reproduzia e preservava os valores do estado (Menezes, 1998).

Com a revolução de 25 de abril de 1974, acontecimento que colocou fim ao regime ditatorial e instaurou a democracia, também ocorreram alterações no sistema educativo português, que passou de “ ‘doutrinador’ para um modelo educativo democrático que fosse capaz de democratizar o acesso escolar e de contribuir para emancipação pessoal, cívica e política dos/as jovens” (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 14).

Segundo os autores Ribeiro, Neves e Menezes (2014), o período pós-revolução foi marcado por dois momentos distintos: o primeiro, entre os anos de 1974 e 1976, marcado pela instabilidade política, que teve repercussões na concretização da educação para a cidadania. O segundo momento foi caracterizado pela estabilidade, marcado pela integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1985.

Em 1975, de acordo com Silva (2014) a “consolidação da escola pública na construção da democracia veio sendo feita com avanços e recuos e tem nas alterações curriculares introduzidas por Rui Grácio [...], que trouxeram a unificação do ensino fundido liceus e escolas técnicas um dos seus momentos maiores” (p. 56). Além da unificação do ensino, Menezes (1998) destaca algumas iniciativas curriculares, nomeadamente a preocupação da escola perante a formação dos(as) alunos(as) para a cidadania democrática. Estas preocupações traduziram-se na criação de três áreas: “Educação Cívica e Politécnica, Ciências Sociais e Ciências do Ambiente” (Silva, 2014, p. 57).

Tal como referido anteriormente o segundo período pós-revolução, no qual Portugal integra, em 1985, a CEE, constituiu um marco fundamental para “o rumo de políticas educativas nacionais, ditando uma abordagem educativa centrada no indivíduo e na formação do capital humano e económico” (Nogueira, 2015, p. 20).

No ano seguinte, em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86 de 14 de outubro, em que é consagrada a educação como uma via para a promoção de cidadãos críticos, democráticos e respeitadores, promulgado no artigo 2.º, ponto 5:

A educação promove o desenvolvimento do espírito crítico democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de desempenharem na sua transformação progressiva.

Segundo as *Linhas Orientadoras* da Direção-Geral da Educação (DGE) (2013), a educação deverá contribuir para a “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (pág. 1). De acordo com Fonseca (2015), a escola tem como papel contribuir para a formação integral dos(as) alunos(as). Por isso a educação para a cidadania, enquanto estratégia para o desenvolver de “competências axiológicas e éticas, através da promoção do desenvolvimento moral autónomo dos alunos” (Fonseca, 2015, p. 216). Constituindo assim um dos pilares no

Ensino Básico, no qual a sua formação deverá decorrer de forma transdisciplinar e transversal.

De acordo com a DGE (2013), a educação para a cidadania envolve várias dimensões, nomeadamente: “Educação Rodoviária”; “Educação para os Direitos Humanos”; “Educação para o Desenvolvimento”; “Educação para a Igualdade de Género”; “Educação Financeira”; “Educação para a Segurança e Defesa Nacional”; “Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável”; “Dimensão Europeia da Educação”; “Educação para os Media”; “Educação para a Saúde e a Sexualidade”; “Educação para o Empreendedorismo” e “Educação Intercultural”. Estes temas além de terem de ser abordados de forma transversal e transdisciplinar, não se deverão restringir apenas a um ensino transmissivo, mas também deverão decorrer através de vivências (Monteiro et al., 2017).

Em concordância com esta última ideia, Leite, Fernandes e Silva (2013) defendem a importância da vivência de situações, de forma a possibilitar a discussão de ideias e a consciência da vivência humana e social. Desta forma, a escola terá de pensar nas suas práticas visando ser um espaço propício ao diálogo e reflexão envolvendo os vários atores da ação educativa, contribuindo assim para a mudança (Araújo, 2008).

De acordo com o documento orientador *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* (2017), através da abordagem da Educação para a Cidadania pretende-se que esta atenda a três eixos: “Atitude cívica”, “Relacionamento interpessoal” e “Relacionamento social e intercultural” (p. 6). Segundo o mesmo documento, a forma de operacionalizar a cidadania ocorre a dois níveis: a nível da turma e a nível global da escola. Relativamente ao primeiro esta deverá ser integrada no currículo de forma transversal, sendo da responsabilidade do docente titular da turma decidir os domínios a trabalhar, definidos em sede de Conselho de Docentes e devidamente enquadrados na Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE). A nível global da escola, todas as práticas deverão ser baseadas nos valores e princípios da cidadania, de modo a promover um clima aberto e propício à discussão ativa das decisões, que afetam a vida de todos os indivíduos que integram a comunidade escolar. Além deste, as práticas pedagógicas e metodologias adotadas deverão ser indutoras “à aplicação em experiências reais de participação e de vivência da cidadania, de forma adequada a cada nível de educação e ensino” (Monteiro et al., 2017).

Deste modo, pode-se verificar que a educação para a cidadania tem um espaço no currículo, cuja diversidade de temas que a integram, contribuem para a formação de cidadãos críticos e informados. Para tal, é essencial a abertura de espaços que fomentem a reflexão e o diálogo entre todos os agentes educativos. O(A) docente, enquanto um importante agente educativo deverá, igualmente, adotar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de competências sociais fundamentais. Assim sendo, no tópico seguinte será discutido o papel do(a) professor(a) na educação para a cidadania.

2.2 O papel do(a) professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Educação para a cidadania

A docência reconhecida enquanto profissão nem sempre ocorreu. A sua profissionalização aconteceu por ação do Estado, que retirou a igreja como a entidade responsável pelo Ensino. No século XVIII, existiam vários grupos cuja ocupação era ensinar, porém através da intervenção do Estado ocorre “uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional (...)” (Nóvoa, 1992, p.17). A partir deste momento, o ato de ensinar pressupõe uma licença ou autorização do Estado, que só poderia ser obtida perante a realização de um exame, cuja aprovação pressupunha um conjunto de condições, surgindo assim a profissão de docência (Nóvoa, 1992). De acordo com Ponte, define professores como:

um profissional que exerce uma função no sistema de ensino público ou privado, regida por um contrato que lhe confere certos direitos e que impõe deveres. É um cidadão, com uma perspetiva sobre os problemas da sua sociedade, a nível local e nacional que lhe atribui uma dimensão cívica e política incontornável. É também uma pessoa com sentimentos, preocupações, valores e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afetiva não pode ser ignorada. O professor é, ainda, um membro da organização escolar e da comunidade educativa, pelo que há, igualmente, uma dimensão organizacional e, muitas vezes, associativa, na sua atividade integrando uma cultura profissional específica (Ponte, 2002, p. 62).

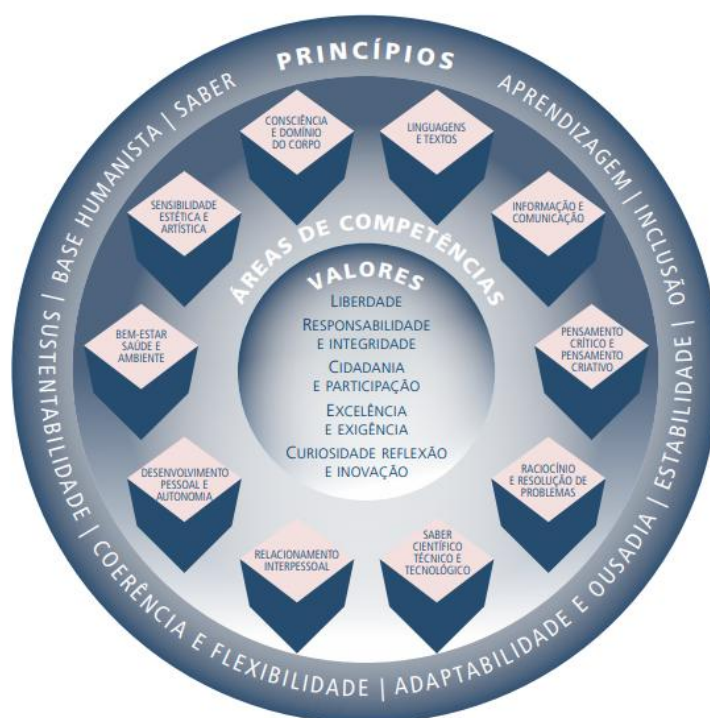
A profissão de docência acarreta muitas responsabilidades, pois além da transmissão de conteúdos deverá ser um mediador de trocas entre o meio social, cultural, físico e o aluno (Araújo, 2008). Além destes desafios tem a responsabilidade de promover um conjunto de competências fundamentais para a vida em sociedade.

O docente assume um papel insubstituível na formação cívica dos(as) alunos(as). A sua função encontra-se promulgada no documento de *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico* 241/2001, no qual “o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”. Estes são importantes agentes educativos, porque possuem conhecimento relativamente às abordagens programáticas de cidadania e desenvolvimento no processo de aprendizagem (Serrão, 2023).

Neste sentido, Abrunhosa (2008) defende que o(a) professor(a), enquanto um importante agente educativo deverá criar condições de modo a possibilitar a vivência e prática de valores. Para tal é necessário que o(a) professor(a) realize de forma transversal a educação para cidadania, “substituindo o saber pelo saber ser e o saber estar” (Abrunhosa, 2008, p. 76). Assim sendo, permitirá ao discente o aprofundamento e o desenvolvimento de competências, como o pensamento crítico, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, que se encontram promulgadas no documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), tal como se verifica na Figura 1.

Figura 1

Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 12)

Na Figura 1 é possível observar-se os princípios, as áreas de competências e os valores, resultantes do consenso social (Martins et al., 2017). Segundo Martins et al. (2017), os princípios e a visão, evidenciados no esquema conceitual, estão relacionados com a ação educativa e valores e as competências referem-se ao que se pretende que os(as) alunos(as) adquiram até ao final da escolaridade obrigatória. Relativamente às competências, segundo os mesmos autores constituem “ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos.” (p. 10). Deste modo, a ação dos vários atores educativos, nomeadamente a prática do(a) professor(a) é importante para a aquisição destas competências que se revelam essenciais para o exercício da cidadania.

Assim sendo, é fundamental que o docente esteja capacitado quer a nível didático como no domínio dos conteúdos programáticos, de modo a conseguir desempenhar os diversos papéis e contribuir para a formação integral do(a) aluno(a), isto é, promover o desenvolvimento nos níveis “físico, psíquico, emocional, (...) valores e competências para um espírito de cidadania e o seu exercício.” (Abrunhosa, 2008, p. 77).

Além dos aspetos supramencionados, para que seja possível adquirirem e/ou desenvolverem essas competências é importante que o(a) professor(a) realize atividades de reflexão que auxiliem o(a) aluno(a) e que permitam a participação na vida do que o rodeia e, por conseguinte, melhore a compreensão desse mesmo meio (Abrunhosa, 2008). Segundo Araújo (2008), a escolha de estratégias e metodologias realizadas pelo(a) docente deverão assentar na aquisição de conhecimentos e competências relacionadas com a realidade do quotidiano de uma sociedade democrática, procurando assim estimular a autonomia e a responsabilidade.

As estratégias adotadas deverão ainda contribuir para a empatia. Uma vez que a empatia “obriga a conhecer e convida-nos a tentar interpretar a realidade pelo olhar do outro” (Costa, 2024, p. 67). Segundo o mesmo autor, a empatia só é possível através da comunicação, da discussão e da proximidade. Nesta lógica de pensamento é importante que o(a) professor(a), enquanto agente educativo, crie momentos de discussão e debate, de modo a fomentar a empatia.

Importa ainda reforçar que a educação para a cidadania deverá procurar associar os(as) alunos(as) às realidades de natureza cívica de que possuem contacto, visando assim aproximar as realidades e vivências do dia a dia (Araújo, 2008). Através destas, o(a) professor(a) poderá conduzir os(as) alunos(as) à “compreensão do que é ser cidadão e da determinação do modelo de sociedade que desejam para o futuro que lhes pertence” (Araújo, 2008, p. 105). Estes aspetos são bastantes relevantes, uma vez que de acordo com a mesma autora,

A cidadania não se impõe, mas constrói-se, organizando-se e assumindo-se como uma tarefa de formação cívica que o professor deve considerar o próprio cerne da educação, pois esta tarefa é intrínseca ao processo educativo dos seus alunos em fase de formação integral da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis, conscientes, solidários e ativos (Araújo, 2008, p. 104).

Em suma, a ação do docente na formação cívica dos(as) alunos(as) é determinante para que estes(estas) se tornem futuros cidadãos críticos e conscientes. Neste sentido, é importante que o(a) professor(a) não se limite apenas a momentos pontuais, pois a cidadania não só se ensina como decorre através de processos vivenciais. Assim sendo é

também importante que as práticas adotadas pelo(a) docente se encontrem em concordância com os valores e competências que se espera que o(a) aluno(a) adquira até ao final da escolaridade obrigatória.

3. Educar para os Direitos Humanos

Tal como referido nos tópicos anteriores, a educação assume um papel fundamental na formação cidadã e, por conseguinte, na promoção do respeito pelos DH. A formação cidadã consiste num processo permanente, que se desenvolve nos vários espaços educativos, incluindo a escola (Silva & Tavares, 2011). Esta deverá ocorrer desde os primeiros anos de vida de modo “a possibilitar o exercício contínuo da cidadania, da apreensão dos conteúdos acumulados historicamente sobre os Direitos Humanos e dos valores primordiais da defesa da democracia e da justiça social” (Silva & Tavares, 2011, p. 16). Assegurar o respeito pelos DH, não assenta apenas num processo jurídico, mas decorre através da sua compreensão e prática. De acordo com Nunes e Medina (2019) a Educação para os Direitos Humanos (EDH) deverá consistir na aprendizagem de conteúdos específicos, no entanto terá de estar relacionado com as ações e atitudes adotadas no dia a dia.

Na sociedade atual, cada vez mais marcada pela diversidade tem-se assistido nas últimas décadas a dificuldades relativamente ao respeito pelos direitos promulgados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, observando-se casos de intolerância, discriminação e violência. Assim sendo, a educação é fundamental, pois constitui um instrumento de mudanças importantes (Freitas, 2023). Nesta lógica de pensamento a EDH possibilita a promoção da ideia de que todos os indivíduos possuem responsabilidades relativamente ao respeito pelos DH, de forma que esta seja igualmente uma realidade para todas as comunidades e sociedades (UNESCO, 2012).

Atualmente, a comunidade internacional tem aumentado a preocupação relativamente à Educação para os Direitos Humanos (UNESCO, 2012). Segundo a *Carta do Conselho da Europa* (2010) a EDH

engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimento e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus

comportamentos, capacitá-los para participar na construção e defesa de uma cultura universal dos direitos humanos na sociedade, a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais (Conselho da Europa, 2010, cit por in DGE, 2010).

Segundo Gorczewski e Tauchen (2008), a EDH assenta na “formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz” (p. 71). Sendo que esta cultura, mencionada pelos autores, não se limita à conservação de costumes, tradições ou valores, mas a uma cultura de “respeito aos direitos humanos, à dignidade humana” (Gorczewski & Tauchen, 2008, p. 71).

Embora existam diversas definições para a EDH, a Educação para os Direitos Humanos visa contribuir para que crianças e jovens entendam os Direitos Humanos, assim como adquiram consciência relativamente à responsabilidade que cada indivíduo tem em termos de atitudes e comportamentos, para que estes estejam em concordância com os Direitos promulgados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Segundo o *Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens*, existem 3 dimensões que são comuns às várias definições: “aprender sobre os Direitos Humanos” (p. 19), relativa ao conhecimento sobre os mesmos; “aprender através dos Direitos Humanos” (p. 19) que assenta no reconhecimento da importância do contexto, que deverá estar em concordância com os Direitos Humanos e, por fim, “aprender para os Direitos Humanos” (p. 19) que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores dos discentes, para que os possam aplicar no seu quotidiano em prol da defesa dos direitos humanos (Brander et al., 2012).

Nesta linha de pensamento é necessário que a abordagem dos Direitos Humanos ocorra desde os primeiros anos de educação formal, até ao término da escolaridade obrigatória.

Os Direitos Humanos são um tema integrante da área cidadania, tal como se verifica no documento orientador *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC). A sua abordagem, enquanto tema transversal e longitudinal é obrigatória em todos os ciclos e níveis de escolaridade. Segundo Serrão (2023), os DH ao apresentarem

um carácter transversal relativamente a todas as disciplinas, aos níveis de escolaridade e aos vários âmbitos formal, não formal e informal possibilita que a sua abordagem seja realizada de forma interdisciplinar, que, por resultante, contribuirá para uma aprendizagem significativa dos discentes para uma cidadania ativa e responsável. Na mesma linha de pensamento, o autor destaca a importância do diálogo entre os alunos e professores, de forma a promover “uma educação prática de liberdade e de democracia” (p. 28).

De acordo com Freitas (2023), a abordagem transversal e interdisciplinar contribui para a melhor compreensão e aplicação destes princípios na vida quotidiana de cada aluno(a), procurando assim “desenvolver não apenas o conhecimento, mas também as habilidades, atitudes e valores necessários para uma participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (p. 3).

Importante ainda destacar, que além da importância da educação para EDH, esta encontra-se relacionada à cidadania democrática. Segundo a *Carta do Conselho da Europa* (2010) há uma relação entre estes dois conceitos:

A educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos estão estritamente interligadas (...). A educação para a cidadania democrática centra-se, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade, enquanto a educação para os direitos humanos incide sobre o espectro mais alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida das pessoas (Conselho da Europa, 2010, cit por in DGE, 2010).

Em concordância com esta ideia, Silva (2022) defende que a aprendizagem da cidadania deverá estar relacionada com a democracia, porque “quanto mais comuns forem os contextos onde acontece essa aprendizagem e a apropriação de significados partilhados, mais fácil será a promoção de condições favoráveis à disponibilidade dos cidadãos para a reflexão e ação comuns” (p. 36). Por conseguinte, segundo a mesma

autora, contribuirá para o reconhecimento dos papéis individuais na construção da sociedade democrática e deste modo o regime democrático seja protegido.

Assim sendo, a Educação para os Direitos Humanos numa abordagem transversal, interdisciplinar e longitudinal, possibilita a promoção de uma cultura para os Direitos Humanos e liberdades, visando assim que as crianças e jovens se tornem cidadãos críticos e consigam compreender e agir em conformidade com os mesmos. Deste modo, constituirá uma forma de combate a atitudes e práticas preconceituosas, contribuindo para a formação de cidadãos solidários, críticos e, por conseguinte, para uma sociedade mais consciente, justa e igualitária.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, proceder-se-á ao enquadramento metodológico do projeto de investigação. Este encontra-se organizado em quatro partes. A primeira parte é referente à questão de partida e aos objetivos de investigação, a segunda parte diz respeito à metodologia, na terceira parte são apresentadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados selecionados para o presente estudo e a respetiva adequação ao estudo. E, por último, as técnicas de análise de dados.

1. Questão de partida e objetivos de investigação

Tal como referido anteriormente, na introdução, o tema de investigação desenvolve-se em torno das questões relacionadas com a aprendizagem dos Direitos Humanos no 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, a questão orientadora do presente projeto de investigação é compreender *de que forma a abordagem dos Direitos Humanos contribui para a promoção da cidadania democrática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Para responder à questão que orienta o presente estudo, foram delineados três objetivos: (i) Conhecer as opiniões das crianças, relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças (ii) Desenvolver atividades/momentos que visam destacar a importância e promover a compreensão dos Direitos Humanos para a vida humana digna, (iii) Identificar aprendizagens dos(as) alunos(as) relativamente aos Direitos Humanos.

2. Metodologia

Quando se aborda o termo investigação reconhece-se que este poderá ter diversos significados. Segundo Ponte (2003), investigar é o caminho para conhecer, compreender e encontrar soluções para os problemas que possam surgir. No entanto, na área da educação a investigação assume características diferentes de qualquer outra área social, em virtude das particularidades do fenómeno educativo (Amado, 2014). De acordo com Amado (2014), estas particularidades assentam no “que os educadores fazem e se

propõem como objetivos e, devido ainda aos que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.” (p. 20).

No trabalho que desenvolvi optei por uma abordagem que permitisse refletir sobre a minha própria prática, assim sendo, escolhi a investigação sobre a própria prática. Este processo permite ao docente desenvolver o seu conhecimento, pois ao questionar, investigar e refletir sobre a sua prática possibilita a reformulação da mesma, contribuindo, assim para a construção do conhecimento e, por conseguinte, o seu desenvolvimento profissional (Ponte, 2002). Não obstante, Richardson (1994), citado por Ponte (2002), defende que este tipo de investigação “não é conduzido para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática” (p. 9).

Na linha de pensamento de Ponte, há quatro razões para os professores realizarem a pesquisa sobre a própria prática:

- (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática;
 - (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;
 - (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional e
 - (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos
- (Ponte, 2002, p. 3).

Segundo Dewey (1933), citado por Alarcão (1996), a reflexão é entendida como um ato que requer “uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções” (p. 175). Assim sendo, a reflexão sobre a própria prática permite ao docente a realização de uma análise sobre a mesma, conduzindo à sua reestruturação (Alarcão, 1996).

Deste modo, considerando os pressupostos teóricos supramencionados, ao longo do projeto procurou-se observar o contexto e os(as) alunos(as), refletir sobre os(as)

mesmos(as) e, por conseguinte, adequar a prática pedagógica visando destacar a importância e promover a compreensão dos Direitos Humanos.

No que diz respeito ao carácter da investigação esta poderá ser de natureza qualitativa ou quantitativa. Dada a natureza do objeto em estudo, o presente projeto de investigação, insere-se na investigação qualitativa, visto que se pretende compreender de que forma a abordagem dos Direitos Humanos, no 1.º CEB, poderá contribuir para a promoção da cidadania democrática. Assim sendo, é essencial compreender no que consiste a investigação qualitativa. De acordo com Gonçalves, a investigação qualitativa

é científica na medida em que se constitui uma atividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa. O rigor advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Tem uma dimensão de questionamento filosófico, uma vez que busca o porquê dos fenómenos, e uma dimensão científica, na medida em que se baseia na reflexão sistemática e confronta as questões suscitadas com a realidade (Gonçalves, 2010, p. 49).

Em conformidade com esta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) defendem que investigação qualitativa não tem como intencionalidade a obtenção de respostas para questões prévias nem testar hipóteses, mas a compreensão de comportamentos. Para tal, segundo os mesmos autores, são recolhidos dados qualitativos, ou seja, com elevado pormenor e de carácter descritivo. Nesta mesma linha de pensamento, Amado e Vieira (2014), referem que a recolha de dados requer a presença prolongada no trabalho de campo e as diversas observações possibilitam a comparação de dados e no cruzamento das respetivas informações.

Portanto, o presente estudo enquadra-se na investigação sobre a própria prática, pois permite refletir sobre a minha própria prática pedagógica. O estudo é de natureza qualitativa, uma vez que procura compreender de que forma a abordagem dos Direitos Humanos poderá contribuir para a promoção da cidadania democrática.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na investigação, além da importância da formulação das questões, a metodologia desempenha uma função fundamental e as técnicas deverão ser selecionadas de acordo com: o objeto de investigação, os objetivos e as condições em que a mesma ocorre (Gonçalves, 2010). Assim sendo e atendendo à natureza e às características do projeto de investigação foram selecionadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, que se encontram sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1

Técnicas e Registo de Recolha de dados

Técnicas de recolha de dados	Registo de recolha de dados	Fontes	Datas
Entrevista semiestruturada	Registo áudio	Professor cooperante	12 de janeiro de 2024
Observação participante	Registo áudio Registo fotográfico Notas de campo	Alunos(as)	De 7 de janeiro a 5 de março de 2024
Recolha documental	Produções dos(as) alunos(as)		De 6 de fevereiro a 5 de março de 2024

Como se pode verificar na tabela anterior, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada ao professor cooperante de modo a conhecer as suas práticas; pela observação participante dos(as) alunos(as), de modo a compreender como estes agem e pensam e pela recolha documental das suas produções. De seguida proceder-se-á à explicitação das técnicas observação participante e recolha documental, baseado em autores.

3.1 Observação participante

Na investigação de carácter qualitativo a observação é uma das possibilidades de técnicas de recolha de dados. Segundo Amado (2014), a observação participante permite

observação do grupo de forma sistemática, nomeadamente a forma como este age e pensa. Na linha de pensamento do mesmo autor, a observação participante pressupõe que o investigador estabeleça interação com o objeto de estudo, ou seja «o observador deve “participar” na vida do observado, exigindo, por isso, uma longa permanência no local» (p. 153).

Quanto à participação do observador, segundo Bogdan e Biklen (1994), o volume de participação deverá ser ponderado considerando o estudo. Os autores defendem que a participação vai sofrendo alterações ao longo do tempo, sendo que “Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125). Neste sentido, a minha participação no contexto de estágio decorreu de uma forma gradual, ao longo do tempo.

Uma vez que a observação possibilita o conhecimento do objeto em estudo, o registo dessa mesma informação revela-se, igualmente, fundamental. Assim sendo, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o registo fotográfico, o registo áudio e as notas de campo.

O registo fotográfico e o registo áudio constituíram dois instrumentos essenciais para a recolha de dados. A sua utilização possibilitou o registo das várias discussões e momentos de partilha, assim como a obtenção de imagens das crianças durante a realização das atividades. Importa ainda referir que nas fotos utilizadas no relatório, os rostos das crianças não se encontram visíveis, de modo a garantir a proteção das mesmas. Estes registos constituíram um suporte ao diário de campo utilizado ao longo do projeto de investigação com a intenção de registar as notas de campo. Entende-se por notas de campo uma forma de “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo foram fundamentais, uma vez que foram anotados aspetos importantes, que o registo fotográfico e registo áudio não conseguem captar. Tal como referem Bogdan & Biklen,

O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista. As notas de campo podem originar em cada

estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 150-151).

Assim sendo, e como forma de conhecer a turma optou-se pela observação participante, uma vez que permitiu conhecer como os(as) alunos(as) agem e pensam. Para registo da informação selecionou-se como instrumentos de recolha de dados o registo fotográfico, o registo de áudio e as notas de campo, que se revelaram fundamentais ao longo do estudo.

3.2 Recolha documental

Além da observação participante recorreu-se à recolha documental para a respetiva recolha de dados. Esta técnica assenta na recolha de documentos, cujo objetivo é a análise de informações que viabilizam a compreensão de um determinado fenómeno (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015). Assim sendo, recorreu-se à recolha documental como forma de complemento às informações reunidas através da observação participante, perspetivando assim uma melhor compreensão e reflexão do tema em estudo.

Para tal, os documentos recolhidos e posteriormente analisados foram as produções dos(as) alunos(as), decorrentes das atividades propostas. Na tabela 2 são apresentadas as atividades e as respetivas datas em que foram implementadas, em sala de aula.

Tabela 2

Atividades realizadas no âmbito de prática pedagógica¹

Número da sessão	Tema das atividades	Data
1	Vamos criar um planeta!	6 de fevereiro de 2024
_____	Passaporte	12 de fevereiro de 2024 ²

¹ Na tabela, apenas se encontram as atividades no qual foram recolhidos documentos para o presente projeto de investigação.

² O preenchimento do passaporte foi iniciado neste dia e preenchido ao longo do estágio.

3	As crianças chegaram ao novo planeta!	15 de fevereiro de 2024
5	Escrita de uma carta aberta sobre os Direitos Humanos	29 de fevereiro de 2024

A recolha destes documentos revelou-se fundamental, pois através destes foi possível conhecer as opiniões das crianças relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças para a vida humana digna. No que diz respeito ao passaporte e a carta aberta permitiram acompanhar as aprendizagens dos(as) alunos(as), com *feedback*.

4. Técnicas de análise de dados

Uma das fases importantes constituintes da investigação é a análise dos dados recolhidos. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) a “análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais” (p. 205).

Numa primeira fase optou-se por organizar os dados recolhidos em diferentes pastas. Deste modo foram construídas 5 pastas, sendo que cada uma corresponde à sessão na qual foram implementadas as atividades propostas. Em cada pasta foram inseridas as respetivas planificações das sessões; os registos fotográficos; os registos áudio; os materiais construídos e as produções dos(as) alunos(as). No que diz respeito aos momentos de discussão, que decorreram durante as diversas sessões foram transcritas as partes consideradas mais pertinentes, de modo a facilitar a sua análise.

Após esta fase e considerando a natureza dos dados recolhidos, optou-se pela técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica, cuja utilização permite que sejam realizadas inferências relativamente aos dados, considerando o contexto (Krippendorff, 1990, cit por in Amado, 2014). Para a respetiva inferência é necessário selecionar categorias, que devem estar em concordância com “as condições de produção (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2014, p. 348). De acordo com Amado (2014), a seleção e definição de categorias é fundamental para o processo de análise de conteúdos, pois permite a análise dos documentos, tendo em consideração o objeto em estudo.

Em suma, o presente projeto de investigação enquadra-se na investigação sobre a própria prática, de natureza qualitativa. No que diz respeito às técnicas de recolha de dados foram utilizadas a observação e recolha documental. E para a respetiva análise dos dados obtidos através das técnicas selecionadas, recorreu-se à análise de conteúdo.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No presente capítulo proceder-se-á à caracterização do contexto educativo, no qual decorreu a implementação do projeto de investigação. O capítulo encontra-se organizado em duas partes: a primeira diz respeito à caracterização do contexto educativo, em que se desenvolveu a prática pedagógica e a segunda parte é referente à descrição e respetiva fundamentação teórica das atividades desenvolvidas, no âmbito dos Direitos Humanos e dos Direitos das Crianças.

1. Contexto e participantes³

O estágio decorreu numa instituição de rede pública, localizada no distrito de Setúbal. O recinto escolar é composto por: doze salas; uma biblioteca escolar; um refeitório; uma sala de professores; dois espaços polidesportivos; uma sala multiusos e um Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL). Relativamente ao espaço exterior, este é constituído por uma horta; áreas verdes; um parque infantil; um campo de futebol, assim como por outras áreas que permitem as crianças brincarem livremente.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, a escola situa-se num ambiente rodeado de espaços verdes, de lazer e culturais contribuindo para uma maior envolvimento e acesso, por parte da população, aos eventos dinamizados pela autarquia e instituições sediadas nas proximidades.

No que diz respeito à comunidade educativa que habita as imediações da escola, segundo o Projeto Educativo, são maioritariamente provenientes dos movimentos migratórios. Quanto ao contexto socioeconómico, este é constituído por famílias com um nível socioeconómico médio e médio-baixo, cuja atividade profissional da maioria é exercida fora da área de residência. No entanto, verifica-se um elevado nível de desemprego de longa duração e trabalho de vínculo instável.

³ A caracterização do contexto e participantes foi realizada concomitantemente com o meu par de estágio, Salomé Tavanez, para avaliação de uma Unidade curricular.

Face às características supramencionadas, de acordo com o Projeto Educativo existem famílias com uma estrutura familiar frágil com baixas expectativas, relativamente à escola que conseqüentemente influencia o rendimento escolar dos(as) alunos(as).

O projeto de investigação, foi implementado numa turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e oito alunos(as), sendo que onze são do género feminino e dezassete do género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. O grupo tem dezasseis crianças com 9 anos, nove crianças com 10 anos, duas crianças com 11 anos e uma aluna com 16 anos. A aluna com 16 anos encontra-se nesta turma, pois devido à falta de assiduidade reprovou vários anos de escolaridade. Relativamente às nacionalidades da turma, esta apresenta uma grande diversidade cultural e étnica, como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3

Nacionalidades dos estudantes

Portugal		Brasil		Angola		Ucrânia		Paquistão		África do Sul		Bangladesh	
Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes
7	9	0	3	0	2	1	1	1	1	1	0	1	1

Nota. Informações retiradas da caracterização da turma disponibilizadas pelo docente titular cooperante.

Na turma, existem cinco crianças que estão matriculadas na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), sendo que duas destas encontram-se no nível de proficiência linguística A1 e as restantes no nível A2. Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), onze crianças são abrangidas pelas medidas universais e três crianças pelas medidas seletivas. Além destas, duas crianças possuem acompanhamento psicológico e uma criança possui acompanhamento psicomotor.

De forma a conhecer detalhadamente o grupo recorreu-se à observação direta, à pesquisa documental e conversas informais com o professor cooperante. Neste sentido, através da análise dos dados recolhidos constatou-se o grande gosto do grupo pelas artes plásticas, expressão físico-motor, assim como grandes capacidades de comunicação, evidenciadas através da participação das mesmas nos momentos de discussão e na realização de atividades.

No que diz respeito à sala de aula, as mesas estão dispostas em quatro filas e a secretária do professor cooperante encontra-se no fundo da sala. Nas paredes e no teto existem materiais expostos, assim como algumas das produções realizadas pelas crianças. Há um quadro branco, um projetor e um computador que possibilita a reprodução e visualização de imagens de vídeos e de outros recursos. A sala possui ainda dois armários, que servem de arquivo dos diversos materiais e dos *dossiers* das crianças, onde se encontram os trabalhos realizados ao longo do ano letivo.

Considerando o tema do projeto de investigação, inicialmente, pretendeu-se conhecer as atividades realizadas sobre o tema, as práticas do professor cooperante, assim como as opiniões das crianças. Neste sentido, além da recolha de dados decorrentes da observação direta registados nas notas de campo foi realizada uma entrevista semiestruturada ao professor cooperante.

Relativamente os materiais expostos nas paredes da sala de aula, não há nenhum associado aos Direitos Humanos ou Direitos das Crianças. No entanto, no piso onde se encontra localizada a sala, estava exposto um trabalho que a turma realizou com uma dinamizadora sobre a inclusão, cuja intenção foi privilegiar o respeito pelo outro (Anexo A). Além deste, e visto que a escola se encontra localizada numa cidade integrante da Rede Europeia de Cidades Educadoras, no Dia Internacional dos Direitos Humanos foram realizados por várias turmas da escola alguns trabalhos sobre o tema, que se encontram expostos nos vários espaços do recinto escolar, nomeadamente no polidesportivo da escola (Anexo B).

Através da observação direta e da entrevista ao professor cooperante foi possível verificar que o mesmo adota práticas diárias como, por exemplo os momentos de discussão sobre o respeito pelo outro, a partilha dos(as) alunos(as) de aspetos culturais e étnicos, contribuindo para o reconhecimento, valorização e inclusão das diferenças culturais e étnicas. Nestes momentos de partilha, constatou-se que as crianças se sentem muito confortáveis para partilhar as suas vivências e elementos característicos da sua etnia, em especial os relativos a características culturais (Anexo C). Esta prática encontra-se em concordância com a LBSE (1986) artigo 3.º, alínea d), que refere a necessidade de “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica

O estágio decorreu entre os meses de janeiro a março de 2024, sendo que a primeira semana correspondeu à semana de observação participante e na segunda deu-se início à intervenção pedagógica. Considerando o tema do projeto de investigação -os Direitos Humanos- enquadra-se no 1.º grupo dos domínios da Educação para a Cidadania, inserido no documento orientador *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), e é de carácter obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade. Assim sendo optei, primeiramente, por realizar uma entrevista semiestruturada ao professor cooperante de forma a conhecer atividades e práticas diárias, relacionadas com o tema de investigação. A entrevista e a respetiva transcrição encontram-se nos Anexos D e E.

Através da entrevista foi possível ter conhecimento de algumas dinâmicas e práticas adotadas pelo professor cooperante, constituindo assim uma etapa fundamental para conhecer o grupo. Além destes aspetos, registei a importância que o professor cooperante atribui à abordagem dos Direitos Humanos e à transmissão de valores fundamentais para o exercício da cidadania.

Desta forma, após a realização da entrevista e através da observação direta foram organizadas as primeiras 3 sessões do projeto de investigação. Depois da concretização das três primeiras sessões, que me permitiram conhecer as opiniões das crianças relativamente ao tema em estudo foram planificadas as restantes atividades, considerando as opiniões e dificuldades dos(as) alunos(as). As atividades planificadas encontram-se em concordância com os documentos orientadores *Aprendizagens Essenciais, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Importa ainda destacar que se procurou articular as várias áreas curriculares com o domínio da Cidadania. As datas de implementação das atividades encontram-se referidas na tabela 4.

Tabela 4*Calendarização das sessões*

N.º da sessão	Nome das atividades	Datas
1	Vamos criar um planeta!	6 de fevereiro de 2024
2	Apresentações dos planetas e dos direitos e análise da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	7 de fevereiro de 2024
3	As crianças chegaram ao novo planeta!	15 de fevereiro de 2024
4	Para cada direito há um dever e Diferenças e semelhanças! ⁴	19 de fevereiro de 2024
5	Escrita de uma carta aberta sobre os Direitos Humanos e a sua apresentação à comunidade escolar	29 de fevereiro e 5 de março de 2024

Além das atividades implementadas, ao longo do projeto as crianças preencheram um passaporte, cujo material foi idealizado com a intenção das crianças efetuarem o registo escrito das suas aprendizagens, decorrentes do projeto de investigação.

2.1 Atividade Vamos criar um planeta!

De forma a iniciar a abordagem aos Direitos Humanos e a conhecer as opiniões das crianças relativamente ao tema propôs-se às crianças, a construção de planetas⁵ e a escolha de oito direitos que considerassem importantes para se viver no respetivo planeta. A introdução da atividade foi feita através da leitura de um texto, com as indicações para a sua realização (Anexo F).

Para a realização da atividade, a turma foi organizada em cinco grupos heterogéneos, cujas dimensões que organizaram esta heterogeneidade foram o sexo e os diferentes ritmos de aprendizagem. Optou-se pela realização da atividade em grupos, pois o trabalho cooperativo possibilita que os(as) alunos(as) interajam entre si e, por conseguinte, aprendam a aceitar e a respeitar as diferentes opiniões (Slavin, 1995, cit por in Pereira, Cardoso & Rocha, 2015). Em concordância com este pensamento, Arends

⁴ As atividades encontram-se na mesma alínea, visto que foram realizadas no mesmo dia.

⁵ A atividade proposta foi baseada nas atividades do documento *Atividades para celebrar os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Amnistia Internacional.

(1997), citado por Cunha & Uva (2017), defende que o trabalho em grupo gera uma maior motivação para a realização das tarefas propostas, a ajuda mútua e a partilha de ideias e informações.

Importa ainda referir que o facto de a turma ter alunos(as), cujo nível de proficiência linguística são o A2 e A1 houve a atenção de os inserir no mesmo grupo. Optou-se por esta organização, uma vez que existem alunos(as) que possuem a mesma língua materna e que apresentam diferentes níveis de proficiência linguística em língua portuguesa. Desta forma, o objetivo foi possibilitar uma melhor comunicação, e, por conseguinte, a inclusão na atividade.

A partir desta primeira atividade foi possível identificar os conhecimentos prévios das crianças relativamente às suas opiniões sobre os Direitos Humanos, assim como observar os direitos que consideravam mais relevantes para a vida em sociedade, cuja análise encontra-se no capítulo referente à análise de dados.

Para a realização desta atividade, cada grupo pôde utilizar os diversos materiais disponíveis para a construção do planeta, integrando diversas áreas curriculares, nomeadamente o Português, o Estudo do Meio e as Artes Visuais. A planificação da atividade encontra-se na Figura 2, cujos objetivos se encontram em concordância com o documento orientador *Aprendizagens Essenciais*.

Figura 2

Planificação da tarefa “Vamos criar um novo planeta!”

IV. **Designação da tarefa:** Vamos fazer um novo planeta!

Áreas de saber/ área transversal: Português, Artes visuais, Estudo do meio e Cidadania e Desenvolvimento

Duração: 2 horas

		Tarefa (Como estou a aprender?)	Objetivo (Para que estou a aprender?)	Conteúdo (O que estou a aprender?)
Português	AE: Escrita		-Redigir frases com utilização correta de representação escrita.	
Artes visuais	AE: Interpretação e comunicação	A turma será organizada em grupos, cada um terá de: -Desenhar um planeta. -Decidir o nome do planeta. -Decidir 8 direitos, essenciais à vida humana para o respetivo planeta.	-Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva. -Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura).	Importância dos Direitos Humanos.
Estudo do Meio	AE: Sociedade		-Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para uma sociedade mais justa.	
PASEO: A, B, D, E, H				

Neste dia, visto que apenas se perspetivou a construção dos planetas e a definição dos direitos para os mesmos, procurei interferir o mínimo em cada grupo. Assim sendo a minha intervenção pedagógica baseou-se em facultar os objetivos da atividade; organizar os(as) alunos(as) em grupos e o espaço, de forma a ser propício à comunicação; disponibilizar os materiais necessários para a concretização da atividade e mediar os conflitos. Importante ainda referir, que neste dia a observação revelou-se fundamental, possibilitando assim, observar a interação entre os vários grupos (Figura 3).

Figura 3

Realização dos planetas



2.2. Apresentações dos planetas e dos direitos e análise da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

De modo a dar-se continuidade à atividade iniciada no dia anterior, cada grupo apresentou os respetivos trabalhos. No decorrer de cada apresentação, as crianças apresentaram os seus planetas, justificando a escolha do nome e os direitos escolhidos. Este momento de apresentação teve como intencionalidade promover a partilha de pontos de vista, assim como o desenvolvimento da competência oral. De acordo com Balça (2021), o domínio de textos orais revela-se fundamental para o exercício da cidadania e da democracia, pois a voz, a palavra, o diálogo e a negociação são fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa baseada na participação.

Após a apresentação de cada grupo decorreu a discussão orientada. Para a discussão teve-se sempre como ponto de partida as escolhas dos direitos realizadas pelos próprios grupos, que serão apresentados no capítulo referente à análise de dados. Para tal, a leitura prévia das produções dos(as) alunos(as) auxiliou a orientação da discussão. Posteriormente, e após todos os grupos terem terminado as suas apresentações e discussão, decorreu a análise, em grande grupo, de alguns artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, selecionados previamente. Importa ainda referir que todos os direitos referidos pelos grupos que estavam em concordância com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foram selecionados, permitindo assim que os grupos escrevessem nas suas folhas os números dos artigos correspondentes, ao longo da análise.

No momento de análise da Declaração foi projetada uma apresentação, que poderá ser consultada no Anexo G. Durante a análise, pediu-se a um(a) aluno(a) que realizasse a leitura do artigo, em alta voz, e seguidamente fui questionando o que tinham compreendido do artigo. Além deste aspeto, de forma a contribuir para um maior significado relativamente à importância dos Direitos Humanos foi se estabelecendo uma relação entre estes e os vários períodos e acontecimentos históricos, nomeadamente: o *apartheid*, o Holocausto e a Revolução de 25 de abril de 1974, cujo tema encontra-se em concordância com o objetivo “ Identificar datas e factos significativos da história dos DH, nos séculos XIX e XX, em Portugal”, referido no *Referencial de Direitos Humanos* (Santos et al., 2024, p. 16).

No final da análise e da discussão questionei ao grupo “Se tivessem de pensar em direitos para as crianças, será que poderiam ser estes ou teriam de ser outros?”. A colocação desta questão teve como intencionalidade interligar com a próxima atividade, relativamente aos direitos das crianças. Por fim, as crianças iniciaram o preenchimento do passaporte (Anexo H)⁶ com as informações pessoais. O passaporte agrega um conjunto de atividades e questões, que teve como objetivo o registo escrito de algumas das aprendizagens decorrentes do projeto de investigação.

Figura 4

Apresentações dos planetas e dos direitos escolhidos pelos grupos



⁶ Embora, no Anexo H já estejam todas as páginas do passaporte, estas não foram preenchidas apenas num dia, mas sim ao longo da implementação do projeto de investigação.

2.3. Atividade As crianças chegaram ao novo planeta!

Na sequência da realização da atividade anterior, os grupos mantiveram a constituição. A dinâmica da atividade foi semelhante à atividade “Vamos criar um planeta!”, mas agora os(as) alunos(as) pensaram apenas nos direitos para as crianças (Anexo I). Também aqui se pretendeu conhecer as opiniões dos(as) alunos(as) relativamente aos Direitos das Crianças. Esta intencionalidade encontra-se em concordância com o objetivo “Identificar direitos específicos da criança”, presente no *Referencial de Direitos Humanos* (2024).

Após os grupos terem terminado a atividade proposta, prosseguiu-se para a apresentação dos respetivos direitos. Após as apresentações realizou-se a análise, em grande grupo, da *Convenção dos Direitos das crianças* e, para tal foi utilizado o cartaz da UNESCO (Anexo J). Optou-se pela escolha deste recurso para a análise dos Direitos das Crianças, visto que o documento adota uma linguagem simples e adequada às crianças, contribuindo assim para uma melhor compreensão do mesmo.

Durante a análise foram colocadas questões de forma a orientar a discussão e salientar alguns aspetos pertinentes sobre os Direitos da Criança. Após o término da mesma, continuou-se o preenchimento do passaporte, mais concretamente a ficha correspondente aos países que já tinham visitado. Neste sentido, foram utilizados como recursos de apoio o globo terrestre, o planisfério e o *Google Earth*. Esta diversidade de recursos teve a intenção de possibilitar o contacto das crianças com as várias representações do planeta Terra.

Figura 5

Preenchimento do passaporte



2.4. Atividades: Para cada direito há um dever e Diferenças e semelhanças

A atividade “Para cada direito há um dever” surgiu na sequência das discussões e da análise das produções dos(as) alunos(as) decorrentes das atividades anteriores, cuja análise será realizada no capítulo correspondente à análise de dados. A atividade decorreu no pavilhão gimnodesportivo da escola, uma vez que é um espaço de grande dimensão possibilitando assim a concretização da mesma.

De forma a dar início à realização da atividade, primeiramente, foram fornecidas as indicações da mesma, assim como distribuídos papéis aleatoriamente. Nestes papéis, como se pode observar no Anexo K havia um conjunto referente aos diversos direitos e outro conjunto de papéis referente aos deveres. O objetivo da atividade assentava nos(as) alunos(as) procurarem o seu par, isto é, encontrarem o(a) colega com o seu direito/dever correspondente, durante um determinado tempo, limitado com a reprodução de um sinal sonoro.

Após este momento e terminado a reprodução do sinal sonoro foram discutidas, em grande grupo, as escolhas realizadas por cada par. Este momento de discussão teve como objetivo a partilha dos vários pontos de vista e as devidas justificações. De acordo com Gaspar (2023), estes momentos de interação e discussão entre professores e alunos(as), permitem que estes se tornem agentes do seu próprio processo de aprendizagem, possibilitando a partilha dos seus pontos de vista e conhecimentos, que, por conseguinte, contribuem para a sensação de integração de uma realidade.

A segunda atividade, “Diferenças e semelhanças”, iniciou com a reprodução de uma música e na imitação dos meus gestos. Posteriormente, organizei a turma em grupos, segundo as características físicas dos(as) alunos(a), por exemplo “crianças com o cabelo louro”, “crianças com tranças” e atribui apenas a um grupo o “privilégio” de fazer gestos e os restantes grupos imitarem. Após esta “condição”, de apenas ser um grupo a reproduzir os gestos e os restantes a imitar desencadeou-se um momento de discussão que será apresentado, no capítulo da análise de dados.

Figura 6

Registo fotográfico da intervenção pedagógica



2.5. Escrita de uma carta aberta sobre os Direitos Humanos e a sua apresentação à comunidade escolar

Como forma de encerrar esta “viagem” pela exploração dos Direitos Humanos visto que tinha sido abordado o género textual Carta nas aulas da semana anterior, foi proposta às crianças a redação de uma carta aberta sobre a importância do respeito pelos Direitos Humanos, cujos destinatários foram: pessoal docente, não docente e discentes. Desta forma foi possível articular o Português com o domínio da Cidadania.

A aula foi iniciada com a revisão da estrutura e características da carta. No entanto e visto que só tinham sido abordadas as características da carta pessoal perguntei à turma no que consiste a carta aberta, visando assim identificar os conhecimentos prévios relativamente ao assunto.

Após este momento inicial e esclarecimento das características da carta aberta, iniciou-se a sua escrita, em grande grupo. Primeiramente, na fase de planificação foram registadas as ideias para a carta, de seguida através do uso do computador, do quadro branco e do projetor prosseguiu-se para a fase de textualização, ou seja, a escrita da carta. Importante destacar que para esta fase, o facto de se ter optado por projetar a carta, no quadro branco foi com o objetivo de facilitar o processo de revisão e melhoria do texto.

No decorrer da escrita da carta aberta, um aluno propôs a sua leitura às outras turmas e, tal como se poderá verificar no capítulo correspondente à análise dos dados, foram colocadas algumas questões visando promover a reflexão sobre os Direitos Humanos, mais concretamente o respeito pelos Direitos das crianças.

No dia 5 de março, a turma foi organizada em diversos grupos, visando proceder à leitura da carta às turmas dos 4.º, 3.º e 2.º anos. Esta partilha possibilitou a integração da ideia de um aluno, permitiu proporcionar a abertura aos restantes elementos integrantes da comunidade educativa e obter respostas às questões presentes na carta. Assim sendo, foi construída uma caixa de correio de forma que os(as) alunos(as) das outras turmas inserissem as suas respostas à carta.

Figura 7

Leitura da Carta Aberta



CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo proceder-se-á à análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica, que foram obtidos através das técnicas referidas no capítulo da metodologia de investigação, nomeadamente a observação participante e recolha documental. Assim sendo, para cada sessão apresento os respetivos dados e analiso-os, considerando a natureza do tema em estudo e os objetivos da mesma.

1. Análise da atividade “Vamos criar um planeta!”

Conforme referido no capítulo relativo à intervenção pedagógica, a primeira atividade consistiu na criação de planetas e na escolha de oito direitos, que as crianças considerassem fundamentais para viverem no respetivo planeta. No momento inicial, ao explicar a tarefa, perguntei ao grupo se consideravam importantes os direitos humanos. As respostas foram as seguintes:

Estagiária: *“Porque é que vocês acham que os direitos são importantes? Ou consideram que não sejam importantes?”*

Aluno RB: *“São importantes!”*

Estagiária: *“E porquê?”*

Aluno H: *“Servem para controlar o mundo.”*

Aluno G: *“Concordo com o H, acho que servem para controlar o mundo.”*

Estagiária: *“Ou seja, os direitos servem para controlar, é isso?”*

Aluno FR: *“Não só! Servem para respeitar.”*

Aluna E: *“Servem para respeitar as pessoas.”*

A questão colocada teve a intenção de identificar a importância atribuída pelas crianças aos Direitos Humanos. Verifiquei que, na sua maioria, referiram o “controlar pessoas” e a importância de “respeitar”.

Após este primeiro momento de discussão orientada, procedi à organização dos grupos. Optando por organizar a turma em 5 grupos heterogéneos. Durante a realização da atividade procurei circular pela sala de modo a auxiliar os grupos, em caso de necessidade e observar o trabalho em grupo. Relativamente ao modo de trabalho, grande parte dos grupos, à exceção de um, optou por dividir as tarefas pelos vários elementos do

grupo, revelando competências relativas ao trabalho colaborativo. Relativamente à gestão de conflitos, apenas um grupo apresentou mais dificuldades, nomeadamente na divisão de tarefas o que conduziu à minha intervenção com o intuito de mediar o conflito. Segundo Silva (2007), os docentes são mediadores entre o educando e o conhecimento, mas também em muitos momentos da sua prática pedagógica confrontam-se com conflitos entre os(as) alunos(as). Assim sendo, requer que durante a prática pedagógica adotem uma posição atenta, “assumindo-se como construtores de harmonia” (Silva, 2007, p. 120).

A análise de conteúdo feita às respostas das crianças, registadas numa folha de papel, deu origem à organização por categorias, que correspondem à várias opiniões das crianças. O resultado são 3 categorias às quais correspondem às várias opiniões, como se pode observar na Tabela 5.

Tabela 5

Direitos Humanos escolhidos pelos grupos

Categoria	Opiniões Exemplos de frases das crianças⁷
Distinção entre direito e dever	“Respeitar os ambientes” (PI) “Não meter o lixo na rua.” (PT) “Respeitar as pessoas.” (PC) “Cuidar do planeta.” (PC) “Ter respeito pelas pessoas.” (PE) “Respeitar e cuidar.” (PI)
Direitos fundamentais à vida humana digna	“Ter alimentação.” (PE) “Ter um lar.” (PE) “Direito a ter uma casa.” (PC) “Direito à liberdade.” (PT) “Direito à saúde.” (PC) “Comer.” (PWC) “Dormir.” (PWC)
Direitos das crianças	“Direito a brincar.” (PI) “Direito de ir à escola.” (PC) “Direito de estudar.” (PT) “As crianças têm direitos.” (PC)

⁷ Visto que os direitos foram escolhidos em grupo, optou-se por identificar as frases com as iniciais dos nomes dos planetas escolhidos por cada grupo, cujo P significa “Planeta”.

Como se pode verificar na tabela acima durante esta atividade, que serviu de diagnóstico, verifiquei que grande parte dos grupos referiu direitos essenciais à vida humana digna, mais concretamente direitos associados às necessidades básicas biológicas humanas, como por exemplo: alimentação, descanso e saúde. Outro aspeto que se evidenciou em alguns grupos foi a dificuldade em distinguir direitos de deveres.

Como se pode verificar na tabela, um dos grupos mencionou “As crianças têm direitos”. Deste modo, durante a realização dos trabalhos de grupo coloquei a seguinte questão, presente na seguinte transcrição:

Estagiária: “Porque é que colocaram que as crianças têm direitos?”

Aluno FM: “Porque as crianças também têm direitos, igual aos adultos.”

Estagiária: “E acham que são todos iguais ou as crianças têm direitos especiais?”

Aluno FM: “Não, têm de ter iguais aos adultos, porque somos todos pessoas.”

A partir da transcrição acima, percebemos que este grupo tem a noção da diferença entre os Direitos Humanos, em geral, e os Direitos das Crianças, em particular. Ou seja, existe uma percepção, mesmo que possa ser pouca elaborada sobre a especificidade dos Direitos das Crianças.

Após a resposta à questão colocada, decidi questionar se tinham “direitos especiais”, pois embora sejam abrangidos pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, pretendia compreender se os(as) alunos(as) tinham consciência que existem direitos específicos às crianças, que se encontram promulgados na *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Através da resposta do FM compreendi que o aluno não reconheceu que existiam direitos específicos das crianças.

A realização desta atividade prolongou-se até depois do intervalo, embora, tenha sido previamente planificado a sua concretização em apenas 1 hora e 30 minutos. Ao longo da tarefa verifiquei que as crianças estavam muito entusiasmadas para apresentar as suas produções aos restantes colegas, neste mesmo dia. Contudo, preferi manter a apresentação e, por conseguinte, a análise da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* para o dia seguinte, de forma a não se tornar uma atividade muito extensa podendo conduzir à desmotivação das crianças. Além desta razão pretendi também analisar os direitos escolhidos por cada um dos grupos, contribuindo assim para uma melhor qualidade da discussão orientada.

Esta atividade possibilitou-me observar a dinâmica em trabalho de grupos e verificar as opiniões das crianças relativamente ao tema em estudo, que contribuiu para a planificação das futuras atividades do projeto de investigação.

2. Análise das apresentações dos planetas e dos direitos e da discussão sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

De forma a dar continuidade à tarefa iniciada no dia anterior e com o objetivo de promover a partilha e troca de ideias, procedeu-se às apresentações dos planetas e dos direitos escolhidos pelos vários grupos à restante turma. À semelhança da primeira parte desta atividade, o objetivo das apresentações foi conhecer as opiniões das crianças relativamente aos Direitos Humanos. Comecei por disponibilizar os primeiros 10 minutos, para que cada grupo tivesse a oportunidade de se organizar para as respetivas apresentações.

No decorrer das apresentações adotou-se a seguinte dinâmica: os vários grupos referiram o nome do planeta, justificando a escolha do mesmo, e apresentaram os direitos escolhidos para o planeta. De seguida, fui colocando algumas questões de forma a fomentar a discussão e compreender algumas das escolhas realizadas pelos grupos. Além deste aspeto, também fui colocando questões à restante turma de forma a perceber se concordavam com as escolhas dos direitos realizadas pelos grupos, de forma a contribuir para a partilha de ideias. Para tal, importante salientar que a análise prévia das produções dos grupos foi fundamental para este momento.

Como referido anteriormente, houve grupos que apresentaram alguma dificuldade em distinguir o dever do direito. Tal como se pode observar na transcrição da apresentação do 1.º grupo:

Estagiária: “*RB, podes voltar a ler o primeiro direito, se faz favor?*”

Aluno RB: “*Não deitar o lixo no chão.*”

Estagiária: “*Todos concordam que seja um direito?*”

Aluno BM: “*Não, eu acho que é uma obrigatoriedade.*”

Optei por não dar a resposta e dirigir a questão à turma, cuja intencionalidade foi mais uma vez, promover a troca e discussão de ideias. Considero que tenha sido bastante benéfico, pois possibilitou que os(as) alunos(as) estivessem mais envolvidos nas

apresentações, assim como permitiu contribuir para a ideia que as crianças aprendem, igualmente, entre elas.

A partir da apresentação do 2.º grupo e visto que o grupo tinha selecionado alguns direitos iguais ao primeiro grupo, nomeadamente o direito à alimentação e o direito ao lar, através destes direitos mencionados em ambos os grupos, coloquei a seguinte questão: “*Será que, atualmente, existe algum documento com os Direitos Humanos?*”. A questão tinha como objetivo verificar se as crianças sabiam da existência da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, visto que através das conversas informais e da entrevista realizada ao professor cooperante tive conhecimento, que no início do ano letivo, em setembro e outubro, foram realizadas dinâmicas por toda a escola sobre os Direitos Humanos e os Direitos da Criança. Assim sendo, através da questão colocada verifiquei que a maioria sabia que existia, excepcionalmente dois alunos que referiram que não existia qualquer documento com os Direitos Humanos.

Na apresentação do 3.º grupo procurei, igualmente, estabelecer uma relação com os direitos comuns entre este grupo e os dois anteriores. Neste sentido, decidi colocar a seguinte questão, cuja intenção foi identificar se as crianças tinham consciência que na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* estão presentes os DH, que refletem as necessidades básicas para uma vida humana digna.

Estagiária: “*Porquê é que escolheram esses direitos e não outros direitos?*”

Aluno H: “*Porque são os direitos que são comuns.*”

Aluna E: “*São os mais essenciais.*”

Estagiária: “*Já repararam que os três grupos que apresentaram há direitos que são comuns. Será que coincide com a declaração que vocês já trabalharam com o professor, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Será que alguns dos direitos que vocês disseram estão presentes nesse documento ou não?*”

Aluna Y: “*Sim!*”

Estagiária: “*E acham que só são oito ou existem mais?*”

Turma: “*Há mais!*”

Através das respostas à questão colocada ficou evidente que a turma tinha consciência que os direitos servem para assegurar as necessidades básicas de vida e também que a DUDH possui uma dimensão superior aos oito direitos que apresentaram.

Relativamente à apresentação do 4.º grupo, a partir da frase que escolheram “Ter respeito pelas pessoas”, coloquei a seguinte questão:

Estagiária: “*Podes repetir, por favor, o primeiro direito?*”

Aluno FR: “*Ter respeito pelas pessoas.*”

Estagiária: *“Vocês consideram que seja um direito?”*
Aluna E: *“Não, é uma obrigação, porque nós temos de respeitar as outras pessoas.”*
Estagiária: *“Nós temos o direito de ser respeitados, certo? Mas também temos o dever...”*
Aluno FM: *“De respeitar os outros!”*
Estagiária: *“Será que para cada direito há um dever?”*
Aluno AN: *“Não.”*
Aluno FM: *“Eu também não acho.”*

Como se pode verificar no relato acima, nesta fase da discussão, as crianças já tinham mais facilidade em distinguir um direito de um dever e em justificar a sua escolha. Além deste aspeto, considerei pertinente questionar se consideravam que para cada direito há um dever, pois estes são interdependentes. Tal como se pode observar, na transcrição acima, alguns(algumas) alunos(as) não concordavam que para cada direito existe um dever, excepcionalmente dois alunos que concordavam que para todos os direitos existem deveres.

Por último, o 5.º grupo apresentou o seu planeta e os seus direitos. Após a sua apresentação decorreu a seguinte interação, que revelou mais uma vez que as crianças já conseguiam identificar e distinguir o direito de dever, desta vez sem qualquer intervenção da minha parte. Assim sendo, considero que a dinâmica adotada conseguiu corresponder com o que tinha sido, inicialmente, expectado, ou seja a partilha e troca de ideias. Como se pode ver no seguinte excerto da transcrição:

Aluno RB: *“Qual era o primeiro, era o direito a respeitar?”*
Aluno FM: *“Sim.”*
Aluno RB: *“Esse também acho que esse é um dever.”*

Tal como referido anteriormente, houve apenas um grupo que mencionou “As crianças têm direitos”. Assim sendo, considerei pertinente questionar, mais uma vez, ao grupo a razão da sua escolha, tal como se pode observar na seguinte transcrição da interação, ainda na apresentação do 5.º grupo:

Estagiária: *“Vocês escreveram a frase ‘o direito às crianças’. O que é que vocês queriam dizer com isso?”*
Aluno FM: *“Nós colocamos esse direito porque as crianças também têm direitos.”*
[...]
Estagiária: *“Vamos imaginar que as crianças chegaram ao novo planeta, fariam uma nova lista de direitos ou outra lista?”*
Aluna RP: *“Uma nova!”*
Estagiária: *“Será que acrescentavas novos direitos ou manerias estes que escolheste?”*
Aluna RP: *“Manteria alguns destes, mas escrevia mais direitos!”*
[...]
Estagiária: *“Porquê é que acham que para as crianças são necessários mais direitos?”*
Aluno RB: *“Porque nos outros países as crianças também trabalham e então é por isso.”*

Através deste momento, constatei que algumas crianças da turma compreendem que as crianças possuem direitos específicos, embora sejam abrangidas pelos DH. Além deste aspeto, com o exemplo do RB, verifiquei que o aluno está consciente que existem realidades diferentes da sua, neste caso o trabalho infantil, e por isso é importante que existam direitos, de modo a garantir a proteção das crianças.

Após as apresentações prosseguimos para a análise da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Antes de iniciar a análise, fiz uma breve contextualização histórica sobre a criação da Declaração, nomeadamente as razões que conduziram à sua realização e o tempo que demorou a ser pensada e redigida. Deste modo, ao longo da explicação optei por desenhar um friso cronológico no quadro, de forma a terem um suporte visual. Além deste aspeto, abordei algumas características da DUDH, particularmente o seu carácter universal, embora existam nações que não a subscreveram. Assim sendo, considero pertinente realçar a seguinte interação:

Professor titular cooperante: *“E acham que a declaração está escrita em que língua?”*

Aluno AN: *“Em inglês.”*

Estagiária: *“E porquê em inglês?”*

Aluno H: *“Porque é a língua mais conhecida!”*

Professor titular cooperante: *“E está traduzida em todas as línguas.”*

A intervenção do professor titular cooperante foi bastante enriquecedora, pois considero que tenha contribuído para uma melhor compreensão que os direitos são válidos para todas as pessoas do mundo. E sendo válido para todas as pessoas é fundamental que os direitos estejam traduzidos em todas as línguas, possibilitando assim que todos(as) os possam compreender. Tal como referido no capítulo relativo à intervenção pedagógica, adotei a dinâmica de pedir às crianças que lessem em voz alta e posteriormente explicassem por palavras suas o que tinham entendido do mesmo. Assim sendo, destaco a seguinte interação que decorreu durante a análise da DUDH, que exemplifica a dinâmica adotada:

Estagiária: *“O que é que este artigo quer dizer?” [Questão colocada referente ao artigo 1.º]*

Aluno FR: *“Que todos os seres humanos são livres.”*

Aluna E: *“Nascem iguais!”*

Aluno H: *“Somos iguais por dentro e diferentes por fora.”*

Aluna RP: *“Nós somos todos iguais por dentro e por fora somos todos diferentes, mas os direitos ainda são iguais para todos!”*

Através da apresentação e análise da DUDH foi-me possível identificar: as opiniões das crianças relativamente à noção que tinham sobre os direitos e deveres; permitiu-me conhecer a importância que os(as) alunos(as) atribuíam aos direitos, nomeadamente a sua importância para assegurar as necessidades básicas para uma vida digna e por último a noção que tinham relativamente sobre os Direitos da Criança.

3. Análise da atividade “As crianças chegaram ao novo planeta!”

Nesta sessão, os(as) alunos(as) escolheram os direitos das crianças do novo planeta. A constituição dos grupos mateve-se igual à da sessão anterior e cada um dos grupos escolheu nove direitos, destinados às crianças. Assim sendo, foram disponibilizados 30 minutos aos grupos, para que pudessem escolher os direitos e organizar-se para a apresentação. Nesta atividade procedi, igualmente, à recolha e análise das produções dos(as) alunos(as), visto que a tarefa proposta foi realizada numa folha de papel. Desta forma, através da análise de conteúdo optei por organizar as respostas em 4 categorias, que correspondem à várias opiniões, como se pode observar na Tabela 6.

Tabela 6

Direitos das Crianças escolhidos pelos grupos

Categoria⁸	Opiniões Exemplos de frases das crianças⁹
Direito à proteção	“Direito a ter proteção.” (PC) “Direito a ter família.” (PC)
Direito ao desenvolvimento	“Direito à escola” (PI) “Direito a brincar” (PT) “Direito a ter uma casa” (PI) “Direito ao vestuário” (PWC) “Direito a ter alimentação” (PC)
Direito à sobrevivência	“Direito à saúde” (PC) “Direito à igualdade” (PI)
Direito de participação	“Direito a ter liberdade.” (PC)

⁸ As categorias selecionadas possuem como base as categorias referidas no *site* da UNICEF, relativamente à *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

⁹ Visto que, os direitos foram escolhidos em grupo optou-se por identificar as frases com as iniciais dos nomes dos planetas escolhidos por cada grupo, cujo P significa “Planeta”.

Durante a observação da realização dos trabalhos de grupo fui analisando de forma breve os direitos selecionados por cada grupo, de modo a poder salientar durante a apresentação. Embora, houvesse muitos direitos em comum com os direitos escolhidos na sessão anterior, optei por focar a minha atenção sobretudo nos direitos que não tinham sido referidos nas apresentações, da sessão anterior. A minha intenção foi reforçar a ideia de que além de serem abrangidas pela DUDH, existem determinados direitos que são destinados apenas às crianças, promulgados na *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

O 1.º grupo referiu o “direito à proteção”. Neste sentido, considerei pertinente questionar o grupo sobre a razão da sua escolha, visto que durante a realização do trabalho percebi que foi o único grupo que mencionou o direito à proteção. Além deste aspeto, durante a realização do trabalho, verifiquei que estavam com algumas dificuldades em escolher direitos que fossem comuns a todos os elementos do grupo. A aluna R explicou que considerou o direito à proteção “*um dever das crianças*”. O aluno C, do mesmo grupo, defendeu que o direito à proteção era um direito das crianças e salientou que as crianças “*têm o direito a ser protegidas*”.

À semelhança da dinâmica adotada nas sessões anteriores, optei por não partilhar a minha opinião e nem interferir de forma a não condicionar as respostas dos(as) alunos(as). No entanto, através desta interação, considero que o aluno C já tinha alguma consciência sobre a importância de as crianças serem protegidas, constituindo assim um direito das mesmas.

O segundo grupo a apresentar escolheu o “direito a trabalhar”. De forma a tentar compreender a opinião das crianças relativamente ao direito de trabalhar, questionei se as crianças trabalham. As respostas foram as seguintes:

Aluna RP: “*As crianças têm de trabalhar [...] nós trabalhamos aqui na escola.*”

Aluna Y: “*Elas têm de trabalhar para comer.*”

Estagiária: “*Mas será que é da responsabilidade das crianças?*”

Turma: “*Não!*”

Estagiária: “*Será que em outras partes do mundo, as crianças têm mesmo de trabalhar para comer?*”

Aluno A: “*Sim, a minha mãe disse-me que há muitos sítios crianças que não vão à escola para ficarem a trabalhar.*”

Como se pode observar no excerto acima verifiquei alguma confusão entre o conceito de estudar e trabalhar. Outro aspeto que realço nesta interação foi a consciência que a turma demonstrou, neste momento, sobre os direitos e deveres das crianças, sendo

que trabalhar para viver, não constitui uma responsabilidade das mesmas. Esta ideia foi igualmente evidenciada através da partilha enriquecedora do aluno A, que revela mais uma vez a consciência sobre realidades diferentes da sua e onde as crianças necessitam de trabalhar.

No seguimento da discussão a aluna E referiu que não concordava com o “direito a termos amigos”. Questionada sobre a razão para não concordar, a aluna respondeu-me que não se tem de gostar de toda a gente e, portanto, não tem de ser amiga de toda a gente. Sem qualquer intervenção da minha parte o aluno RB respondeu: *“Eu acho que não. Não temos de ser amigos de todas as pessoas, mas temos de respeitar todas as pessoas”*. Através deste momento constatei que as crianças já se sentiam mais confortáveis para intervir e explicar o seu ponto de vista, justificando-o. Além deste aspeto, parece-me que alguns(algumas) alunos(as), já possuíam a consciência da importância do respeito por todas as pessoas.

O 3.º grupo escolheu o “direito à igualdade”. No sentido de esclarecer a sua escolha coloquei a seguinte questão:

Estagiária: *“Direito à igualdade, em que sentido?”*

Aluno A: *“Nós escrevemos este direito, porque todas as crianças têm direito a estes direitos.”*

Aluno C: *“Há crianças que têm estes direitos e outras não.”*

Através do excerto acima, percebe-se que os(as) alunos(as) têm mais uma vez consciência que os direitos das crianças, nem sempre são devidamente respeitados. Considero que neste momento, teria sido interessante e importante questionar a turma relativamente ao testemunho de casos de desrespeito dos direitos da criança e nesses casos que atitudes devem ser adotadas. A partir destas questões seria possível abordar a importância de comunicar com um adulto ou contactar a linha SOS CRIANÇA, visto que é uma linha de apoio destinado à ajuda em casos de risco ou emergência. No entanto, é um aspeto que perspetivo abordar em projetos que possa vir a realizar ao longo do meu percurso profissional.

Na continuidade das apresentações, o 4.º grupo referiu o “Direito à liberdade”, com o objetivo de conhecer o que as crianças entendem por liberdade, optei por apresentar a seguinte situação:

Estagiária: *“Vamos imaginar que um menino ficou muito irritado com o colega e por isso bate-lhe. Não estará só a ser livre de agredir o colega?”*

Turma: *“Não!”*

Aluno AN: “*Não podemos usar assim a nossa liberdade, pois é tudo o que não estrague ou magoe outras pessoas.*”

Aluna E: “*Não podemos usar a liberdade dessa forma!*”

Estagiária: “*Como é que traço os limites do direito à liberdade?*”

Aluno RB: “*Não desrespeitando as pessoas!*”

Através desta situação consegui perceber, que as crianças compreendem que a liberdade de uma pessoa é limitada, quando esta entra em confronto com os direitos e liberdades de um outro indivíduo.

Na apresentação do 5.º grupo, considerei pertinente destacar dois dos direitos mencionados pelo grupo, o “direito a não sofrer *bullying*” e o “direito a não sofrer racismo”. No momento em que o grupo mencionou estes dois direitos tive a necessidade de questionar ao grupo o que entendiam por racismo e *bullying*, pois são dois conceitos que apresentam uma determinada complexidade. Algumas das respostas à questão colocada foram as seguintes: “*Bullying é maltratar alguém*” (Aluno C), “*Eu acho que são a mesma coisa porque é falar mal sobre uma pessoa*” (Aluna L). Perante estas afirmações relativamente à definição dos conceitos e visto que, se verificava alguma desconcordância considerei pertinente realizar uma votação, no qual os(as) alunos(as) votaram colocando o braço no ar. Após as votações toda a turma votou que o racismo é o mesmo que *bullying*, à exceção de um aluno que votou que o racismo não é o mesmo que *bullying*.

Assim sendo, considerei pertinente questionar o H, sobre o que diferenciava o racismo do *bullying*. A resposta está registada na seguinte transcrição.

Aluno H: “*Porque racismo é falar mal de alguém por causa da cor e o bullying é maltratar alguém!*”

Aluno RP: “*Então é a mesma coisa!*”

Aluna A: “*Eu também acho.*”

Aluno H: “*Então se é a mesma coisa, porque é que a palavra racismo existe?*”

Como se pôde observar no excerto acima, parece-me que a turma estava com dificuldades em diferenciar os conceitos, tendo em consideração que ambos constituem duas formas de discriminação, porém possuem naturezas e causas diferentes. Excepcionalmente, o H mencionou que eram diferentes, no entanto teve algumas dificuldades em expressar essa diferença. Face a esta dúvida, neste momento, percecionei que seria importante realizar uma sessão de forma a clarificar estes dois conceitos. E optei por deixar este tema ser discutido e aprofundado numa outra sessão. Neste sentido, após

a apresentação deste grupo e a respetiva discussão prosseguimos para a análise da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, à semelhança da sessão anterior.

Antes de ser iniciada a análise do documento perguntei à turma se a *Convenção sobre os Direitos da Criança* teria mais ou menos artigos que a *Declaração dos Direitos Humanos* e porquê. A turma toda concordou que a *Convenção sobre os Direitos da Criança* teria mais direitos que a DUDH e algumas das justificações foram: “São mais frágeis” (Aluno C), “Porque ainda somos menores de idade” (Aluno RB). Posteriormente, clarifiquei que até atingirem a maioridade, ou seja, os 18 anos de idade, serão abrangidos pelos direitos promulgados na *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

De seguida, iniciou-se a análise da *Convenção* e tal como referido anteriormente, adotei a mesma dinâmica da sessão anterior, ou seja, as crianças liam em voz alta e depois explicavam por palavras suas o que tinham entendido do artigo. Durante a análise, verifiquei que os(as) alunos(as) estavam muito entusiasmados, cujo entusiasmo refletiu-se na iniciativa em querer ler em voz alta, assim como na vontade em escrever os artigos correspondentes à frente dos direitos, que tinham escolhido para os planetas, à semelhança da sessão anterior.

Durante esta análise, optei por não focar tanta atenção nos artigos que são comuns à *Declaração dos Direitos Humanos*, visto que através das apresentações constatei que os(as) alunos(as) já tinham consciência dos direitos básicos de vida, assim sendo decidi destacar os artigos referentes à educação, à proteção, ao brincar e à família.

Após a análise da *Convenção* os(as) alunos(as) deram continuidade ao preenchimento do passaporte.

4. Análise das atividades “Para cada direito há um dever” e “Diferenças e semelhanças!”

Neste dia, comecei por rever, oralmente, as atividades que tinham decorrido até à data, de forma a contribuir para a ideia de continuidade das várias atividades realizadas. Posteriormente, questionei se consideravam que todos os direitos tinham deveres agregados. A intenção desta pergunta era compreender se os(as) alunos(as) já tinham consciência, que os direitos e os deveres são interdependentes. De forma a obter uma resposta de todos(as) os(as) alunos(as) pedi às crianças, que votassem colocando o braço

no ar. As respostas à questão foram as seguintes: doze crianças votaram que para todos os direitos há um dever associado e os restantes, ou seja, quinze crianças votaram que não existe um dever para cada direito.

Após este momento, tal como explicado no capítulo referente à intervenção pedagógica, prosseguimos para a realização da atividade. Quando terminou a sinal sonoro, os(as) alunos(as) encontravam-se agrupados em pares, há exceção de quatro alunos(as), que referiram que não tinham encontrado o seu par. Quando se iniciou o momento de partilha das escolhas realizadas por cada par, à medida que cada par lia os respetivos direitos e deveres fui questionando à restante turma se concordavam ou não com as escolhas realizadas, pelos(as) colegas. Relativamente às quatro crianças que não conseguiram encontrar o seu par, optei por deixá-las para o fim. Esta decisão considero que tenha sido bastante benéfica, pois o facto de ter sido debatido primeiramente as escolhas dos restantes pares permitiu que estes(as) alunos(as) no final, já conseguissem identificar os seus respetivos direitos/deveres.

No final da atividade voltei a questionar se todos os direitos têm deveres, cuja questão desencadeou outro momento de discussão, tal como se pode observar no excerto da transcrição da discussão:

Estagiária: *“E, agora, acham que todos os direitos têm deveres?”*

Turma: *“Sim!”*

Estagiária: *“E acham que são tão importantes quanto os direitos?”*

Aluno BR: *“Sim, porque sem deveres não há direitos!”*

Aluno FR: *“Sem os direitos não há deveres!”*

Aluna Y.: *“Os dois são importantes, porque cada um tem o seu significado.”*

Aluno RB: *“Sem os direitos e os deveres, no mundo todos podiam fazer o que quiserem, por exemplo deitar o lixo no chão [pequena pausa] e mesmo assim continuam a deitar.”*

[...]

Estagiária: *“E será que os direitos fariam sentido sem os deveres?”*

Aluno FR: *“Não! Porque se não cumprirmos com os deveres não há direitos. Os direitos e deveres andam de mãos dadas.”*

Através da análise da transcrição acima penso que grande parte dos(as) alunos(as) compreenderam que os direitos são tão importantes quanto os deveres, visto que um não é possível sem o outro. Além deste aspeto, através da intervenção do RB revelou a consciência, que muitas vezes os deveres não são devidamente cumpridos. Assim sendo, considero que esta atividade tenha alcançado as expectativas que tinha nomeadamente, pelo facto de compreenderem e justificarem que os direitos só se tornam possíveis quando as pessoas cumprem com os seus deveres.

Demos então início à realização da segunda atividade. A primeira parte consistiu em reproduzir todos os gestos realizados por mim. De seguida, dividi os(as) alunos(as) em grupos considerando as seguintes características físicas, nomeadamente: “os mais altos”, “os loiros”, “penteados com tranças” e os “mais baixos”. Após os grupos organizados pelas suas características físicas, referi que apenas o grupo constituído por pessoas loiras seria o único a realizar os gestos, para que os restantes grupos imitassem. Escolhi um dos grupos aleatoriamente, pois o objetivo desta atividade era retratar uma situação discriminatória e verificar se os(as) alunos(as) conseguiam identificar situações preconceituosas. Após ter dado a indicação, várias crianças manifestaram-se dizendo que era “*injusto*”. Tal como se pode observar na seguinte transcrição:

Estagiária: “*Já vi que não concordam com as regras.*”

Turma: “*Não!*”

Estagiária: “*Porquê?*”

Aluna Y: “*Não é muito justo!*”

Aluno G: “*Porque temos o direito à igualdade.*”

[...]

Estagiária: “*E vocês acham que esta situação só acontece aqui ou em outros sítios?*”

Aluno C: “*Antigamente, o Hitler, ele matava pessoas que não eram da cor branca nem de olhos claros.*”

[...]

Estagiária: “*E acham que só aconteceu no Holocausto ou ainda continuam a existir situações de discriminação?*”

Aluno FM: “*O Racismo!*”

Aluna R: “*O bullying.*”

As crianças demonstraram o seu descontentamento, relativamente às regras do jogo, pois consideraram que não era justo, visto que têm o direito à igualdade. Através desta demonstração de descontentamento e injustiça penso que os(as) alunos(as) possuem a capacidade de reconhecer situações em que os seus direitos não são devidamente respeitados, assim como contestar face às injustiças. Outro aspeto que considerei bastante pertinente foi o facto do aluno C ter referido o Holocausto, abordado durante a análise da DUDH, realçando assim que conhece um dos períodos da história, em que milhares de pessoas foram mortas por discriminação.

No que diz respeito à resposta à pergunta “*E acham que só aconteceu ou ainda continuam a existir estas situações de discriminação?*”. O FM referiu o “racismo” e a R mencionou o “bullying”. Através destas respostas percecionei que os(as) alunos(as) possuem consciência relativamente a estas formas de discriminação e que ainda acontecem nos dias de hoje.

Visto que, a turma tinha apresentado algumas dúvidas relativamente aos dois conceitos na 3.^a sessão, considerei oportuno explicar a diferença entre o racismo e o *bullying*, que embora sejam duas formas de discriminação, a primeira possui como base a raça ou etnia, no qual acredita-se na superioridade de umas raças sobre outras. Relativamente ao *bullying*, reforcei que são comportamentos agressivos que acontecem sobretudo em contexto escolar e não só, e que geralmente os motivos que conduzem a estes comportamentos podem ser de aparência física, religiosa, entre outros, sendo que a vítima não tem qualquer responsabilidade. De forma a dar mais sentido a estes conceitos, considerei pertinente fornecer alguns exemplos práticos sobre estas duas formas de discriminação muitas vezes se expressam no dia a dia. Os exemplos práticos fornecidos foram: o acesso ao trabalho, à habitação, o *bullying* verbal e físico nas escolas. Durante este momento teria sido importante abordar sobre formas de denunciar casos de discriminação e a que entidades se deve recorrer.

Considero que a duas atividades práticas propostas, que foram implementadas com o intuito de dar resposta às dificuldades identificadas nas sessões anteriores, nomeadamente na relação do direito e dever e a confusão conceptual entre o racismo e o *bullying*, conseguiram superar as minhas expectativas. Primeiramente, através da atividade do direito e dever, considero que as crianças perceberam que o direito e o dever “andam sempre de mãos dadas” e um não faz sentido sem o outro. E, por último, a segunda atividade que permitiu abordar o direito à não discriminação e contribuir para a compreensão que o *bullying* e o racismo, embora duas formas de discriminação são de naturezas distintas e que continuam a existir.

5. Análise da atividade de escrita de uma carta aberta sobre os Direitos Humanos e a sua apresentação à comunidade escolar

Tal como foi descrito no capítulo referente à intervenção pedagógica, esta atividade visava encerrar a implementação do projeto. Assim sendo, optou-se por propor a escrita de uma carta aberta. Neste sentido, comecei por questionar o que tinham aprendido ao longo destas semanas, relativamente aos Direitos Humanos. As respostas à questão colocada foram as seguintes:

Aluno A: “*A Declaração Universal dos Direitos Humanos.*”

Estagiária: “*E o que é que tinha na Declaração?*”

Aluno A: “*Os Direitos Humanos.*”

Aluno RB: “*Que todos os direitos têm deveres.*”

Aluna R: “*E se não respeitarmos os direitos e deveres o mundo virava uma confusão!*”

Aluno G: “*E os direitos garantem as nossas necessidades básicas e proteção.*”

Estagiária: “*E onde é que vimos tantas vezes a palavra `proteção`?”*

Aluno A: “*Na Convenção sobre os direitos da criança.*”

Estagiária: “*E porque é que as crianças devem ser especialmente protegidas?*”

Aluna L: “*Porque somos menores de idade e há coisas que acontecem que precisamos de ser protegidos.*”

Tal como se pode observar na transcrição acima, as atividades implementadas ao longo das semanas contribuíram para uma melhor compreensão da importância dos Direitos humanos, nomeadamente: a garantia das necessidades básicas de vida; a garantia da convivência pacífica e justa, evidenciada através da expressão dita pela aluna R “[...] *o mundo virava uma confusão!*” e razão da importância da palavra proteção, na *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Após este primeiro momento que, mais uma vez, teve como objetivo identificar as aprendizagens das crianças, relativamente ao tema em estudo, prosseguimos para a escrita da Carta aberta. Optou-se pela escrita de uma carta, pois tinha sido o género textual abordado na semana anterior. Assim sendo, considerei pertinente escolher este género textual, devido à sua natureza, pois a carta aberta tem como finalidade atrair a atenção para um tema importante, cuja partilha se pretende que alcance o maior número possível de pessoas. Assim, considerei o género textual mais adequado para abordar a importância do respeito pelos Direitos Humanos.

Neste sentido, propus à turma a sua realização, para que desse modo pudessem mostrar o seu posicionamento, relativamente à importância dos Direitos Humanos. Para tal, primeiramente, esclareci no que consistia uma carta aberta e propus que se realizasse uma, em grande grupo. Após ter mencionado que a carta seria feita em grande grupo, alguns estudantes questionaram como é que seria possível realizar-se uma carta com toda a turma. Através dos comentários dos(as) alunos(as) sobre como é que se iria realizar uma carta, em grande grupo, salientei que para ser possível seria necessário respeitar a vez de cada um(a) e as várias opiniões dos(as) colegas. Desta forma, foi possível reforçar a importância do respeito entre as pessoas, independentemente de terem diferentes opiniões e perspetivas sobre o mesmo tema ou assunto.

De forma a facilitar o momento de escrita, optei por projetar uma folha branca no quadro, para que ao longo da partilha de ideias fosse mais fácil realizar a produção escrita.

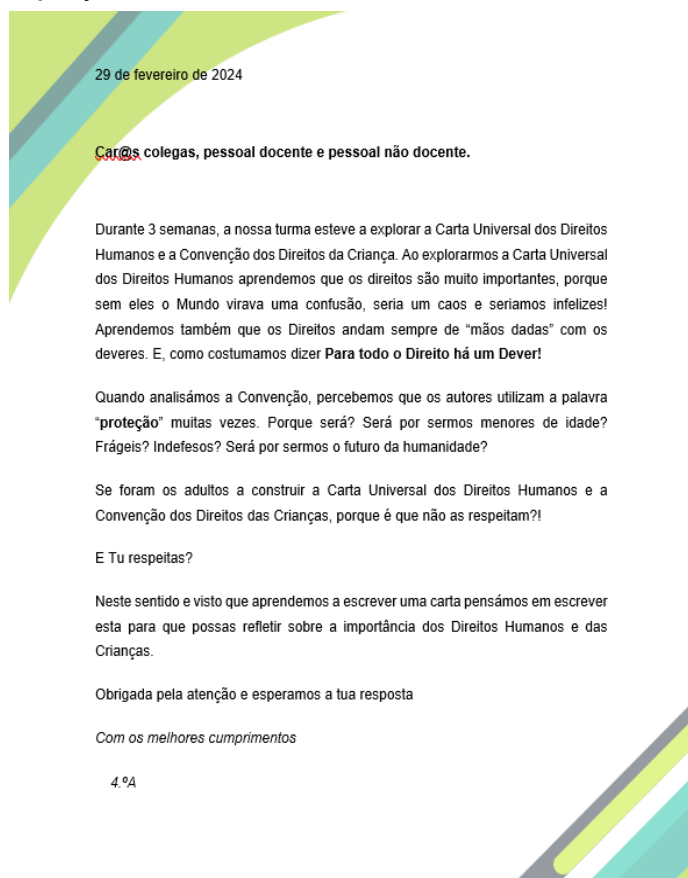
Seguidamente, iniciou-se a escrita da carta, na qual os(as) alunos(as) foram partilhando ideias e sugerindo melhorias às ideias dos colegas. Além deste aspeto foi ainda possível abordar as diferenças entre a linguagem formal da linguagem não formal, sendo referidas as situações nas quais estas deverão ser utilizadas.

Durante a produção escrita da carta surgiu a ideia de se proceder à leitura da mesma aos colegas das outras turmas. Na sequência desta ideia, decidiu-se colocar as seguintes questões: «Quando analisámos a Convenção, percebemos que os autores utilizam a palavra “proteção” muitas vezes. Porque será? Será por sermos menores de idade? Frágeis? Indefesos? Será por sermos o futuro da humanidade?» «Se foram os adultos a construir a *Carta Universal dos Direitos Humanos* e a *Convenção dos Direitos das Crianças*, porque é que não as respeitam?!» «E Tu respeitas?». Estas questões tiveram como intuito promover a reflexão sobre a importância do respeito pelos Direitos Humanos, mais especificamente o respeito pelos Direitos da Criança e de forma a obter respostas às respetivas questões. Neste seguimento, de modo a possibilitar que os(as) colegas pudessem responder às cartas foi criada uma caixa de correio, para que as respostas fossem enviadas.

Neste sentido, entendo que a atividade tenha superado as expectativas, pois parece-me que a dinâmica adotada foi bastante benéfica, porque o grupo estava motivado e entusiasmado, sendo que este entusiasmo foi notório através da participação dos(as) mesmos(as) e na iniciativa em apresentar a carta aos outros colegas (Figura 8).

Figura 8

Produção final da Carta aberta



Após a conclusão da escrita da carta foram distribuídos os passaportes, para que as crianças respondessem à última questão, presente no passaporte. A questão tinha como finalidade obter a resposta de todos(as) os(as) alunos(as), relativamente à importância dos DH. Para tal, procedi à análise de conteúdo das respostas à pergunta “[...] No teu ponto de vista, porquê é que os Direitos são tão importantes?”. Face às respostas das crianças organizei a mesmas em categorias, como se pode verificar na tabela 7.

Tabela 7*Respostas dos(as) alunos(as) à questão presente no passaporte*

Categoria	Exemplos de frases das crianças
Garantir a segurança	<p>“Os direitos humanos são importantes para termos uma vida segura e termos uma vida melhor [...]” (RP)</p> <p>“Os direitos são importantes para as pessoas viverem em segurança [...]” (FT)</p>
Garantir a proteção das crianças	<p>“[...] são muito importantes para as crianças, pois elas são muito pequenas e não conseguem proteger-se.” (AN)</p>
Garantir a convivência pacífica	<p>“Os direitos são importantes porque sem eles ninguém se iria respeitar.” (Y)</p> <p>“Os direitos são importantes porque sem eles o mundo seria uma desordem [...]” (FM)</p>
Necessidades básicas de vida	<p>“Os direitos são importantes pois sem eles não teríamos a alimentação, casa e saúde como garantias.” (RS)</p> <p>“Os direitos são importantes pois as pessoas têm de ter uma família, escola, alimentação, uma casa. Os direitos servem para garantir a vida em sociedade.” (MS)</p> <p>“[...] para a vida ter segurança e condições básicas de vida.” (GC)</p>
Relação de interdependência entre o direito e o dever	<p>“[...] Todos os direitos têm deveres, por exemplo: direito à educação e o nosso dever é estudar.”</p> <p>“[...] para cada direito há um dever.” (E)</p>
Carácter Universal	<p>“[...] Os direitos são para todos independentemente do sexo, altura.” (BR)</p> <p>“Os Direitos humanos são importantes [...] Por exemplo Direito à escola independentemente de ser pobre, rico, preto, castanho ou da religião.” (RB)</p>

Como se pode verificar, através das respostas à questão, penso que através das atividades implementadas, ao longo destas semanas, foi possível contribuir para a aquisição de determinados conhecimentos associados aos direitos humanos, nomeadamente a sua importância para a garantia de necessidades básicas de vida, a relação de interdependência entre os direitos e os deveres, o seu carácter universal e a proteção, como um fator importante para das crianças, visto que são ainda “menores” e, por conseguinte, não se conseguem proteger.

Tal como referido anteriormente, durante a escrita da carta surgiu a ideia de apresentar a carta às outras turmas. No dia 5 de março decorreram as apresentações e para tal, organizaram-se os(as) alunos(as) em vários grupos, entre 8 a 9 crianças, para que deste modo possibilitasse a todas as crianças a sua participação, nas apresentações.

Durante a preparação foi muito notória a ajuda entre todas as crianças e a preocupação com os(as) colegas, sobretudo para com os(as) alunos(as) cuja língua materna não é o português. Este momento foi muito enriquecedor e gratificante, pois observar e vivenciar estas situações de empatia e ajuda, contribui para a minha convicção que a escola não detém apenas a função de ensinar os vários conteúdos programáticos, mas igualmente contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e empáticos. Perante a leitura da carta, a turma, nos dias seguintes recebeu algumas respostas por parte dos(as) colegas, como se pode observar na seguinte figura 9.

Figura 9

Algumas respostas à Carta aberta

08/04/24

Queridos Colegas do 4^aA verho
por este meio responder a vossa
Carta.

E Sim eu respeito os
direitos que os meus colegas
e Professores ets tem.

Por exemplo: não perturbo
os meus colegas, respeito as
ideias deles, quando os Professores
estão a falar eu não interrompo
po e ets.

E essa foi minha
resposta!

08/04/2024... [redacted] (920)

Olá meus caros amigos do 4^aA,
meu nome é [redacted],
mas podem me chamar só
de João, mas hoje vim
responder à vossa carta
que perguntou no final:
"Respeito os direitos
das outras crianças?"
eu diria que sim,
eu respeito os direitos
das outras crianças
porque penso bem nas
outras crianças, por
exemplo as da África sem
ter o que comer ou
também as crianças
que na verdade trabalham...
Então foi essa minha opinião,
tchau!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados recolhidos durante o estudo e posteriormente analisados apresento de seguida as conclusões e uma reflexão sobre os resultados do projeto de investigação. Assim sendo, o presente capítulo tem por objetivo apresentar as principais conclusões, de forma a responder à questão que orientou o presente estudo: *De que forma a abordagem dos Direitos Humanos contribui para a promoção da cidadania democrática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Para responder à questão-problema foram delineados três objetivos:

- (i) Conhecer as opiniões das crianças relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças;
- (ii) Desenvolver atividades/momentos que visam destacar a importância e a compreensão dos Direitos Humanos para a vida humana digna;
- (iii) Identificar aprendizagens dos(as) alunos(as) relativamente aos Direitos Humanos.

No que diz respeito às opiniões das crianças relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças, as atividades desenvolvidas permitiram-me constatar que grande parte das crianças tinha consciência dos direitos básicos humanos para uma vida digna, como por exemplo o acesso a serviços de saúde, alimentação, lar, entre outros. No entanto, quando questionadas sobre a importância dos Direitos Humanos as referências foram: “Servem para controlar o mundo” (Aluno H) e “[...] Servem para respeitar as pessoas” (Aluno FR). Além deste aspeto foi possível identificar que algumas crianças revelaram dificuldade em distinguir o direito de dever e reconhecer a sua interdependência.

No que diz respeito aos Direitos das Crianças, em geral, os(as) alunos(as) reconheciam os vários Direitos, como por exemplo o direito à proteção, direito ao desenvolvimento, direito à sobrevivência e direito à participação. Através da discussão orientada foi possível identificar que todos os(as) alunos(as), à exceção de um, apresentavam dificuldades no reconhecimento da diferença entre *bullying* e racismo.

Estas informações revelaram-se fundamentais para delinear e planificar as atividades seguintes, que se encontram em concordância com o segundo objetivo do

projeto de investigação. Assim sendo, foram realizadas três atividades: “Deveres e Direitos”, “Diferenças e semelhanças” e a escrita de uma Carta aberta. Estas atividades tiveram como intenção promover a compreensão dos Direitos Humanos, a sua importância para a vida humana digna e responder às dificuldades identificadas. Importante ainda destacar que em todas as atividades ocorreram momentos de discussão e partilha de ideias.

Segundo Araújo (2008), a partilha de ideias e criação de espaços de diálogo e reflexão são práticas que contribuem para a mudança. A abertura de espaços de diálogo e livre troca de opiniões entre alunos e professores permite “promover uma educação prática de liberdade e de democracia” (Serrão, 2023, p.28). E, por conseguinte, contribui para que as crianças sejam futuros cidadãos críticos com conhecimento relativamente aos seus direitos e reconhecer os seus deveres (DGE, 2013).

As atividades revelaram-se bastante positivas e eficazes, uma vez que a partir delas as crianças demonstraram compreender a relação de interdependência entre o direito e o dever, reconhecer e justificar a importância dos deveres, tal como pode ser evidenciado nas seguintes respostas “Sem os direitos não há deveres!” (Aluno FR)”, “Os dois são importantes porque cada um tem o seu significado.” (Aluna Y). E, por conseguinte, promover a ideia de que todos os indivíduos possuem responsabilidades relativamente ao respeito pelos DH, para que desta forma seja uma realidade para todos as pessoas (UNESCO, 2012).

Além destes aspetos a partir das atividades foi possível abordar o direito à não discriminação e a diferença entre racismo e *bullying*, uma vez que a atividade “Diferenças e semelhanças”, teve como um dos objetivos retratar uma situação discriminatória. Tal como referido por Leite, Fernandes e Silva (2013), é importante a vivência de situações de modo a proporcionar a discussão de ideias e a consciência humana e social, uma vez que a “Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais.” (Monteiro et. al, 2017, p.5).

Além das aprendizagens evidenciadas ao longo destas sessões, a escrita da Carta aberta e o preenchimento do passaporte possibilitaram verificar a evolução atribuída à importância dos Direitos Humanos para a vida humana. Assim como, confirmar as várias aprendizagens decorrentes do projeto de investigação, destacando-se:

- Relação de interdependência entre os direitos e deveres.

- Os Direitos Humanos enquanto garantia das necessidades básicas para uma vida digna.
- O carácter universal dos Direitos Humanos.
- Importância dos Direitos Humanos para a garantia da convivência pacífica e segurança.
- Princípio da não discriminação.

Estas aprendizagens encontram-se em concordância com os objetivos promulgados no *Referencial de Direitos Humanos*, nomeadamente: “Entender a relação entre DH e satisfação de necessidades humanas.”; “Conhecer as características essenciais dos DH: universalidade (...)”; “Tomar conhecimento da Convenção sobre os Direitos da Criança.”; “Identificar, na Convenção sobre os Direitos da Criança, direitos relacionados com o papel da família e da escola na sua proteção e desenvolvimento.”; “Rejeitar a discriminação e a estigmatização de quaisquer crianças.” (Santos, et al. 2024, pp. 15-17). Também se encontram em concordância com a visão promulgada no PASEO (2017), nomeadamente o conhecimento e respeito pelos “princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdade em que esta assenta;” (pág. 16).

Embora esteja consciente que parte das aprendizagens destacadas não tenham decorrido apenas das atividades implementadas ao longo do projeto de investigação, pois os Direitos Humanos constituem um domínio de carácter obrigatório, em todos os ciclos. Concluo que a realização de atividades e os vários momentos de diálogo, que por sua vez possibilitaram a compreensão e promoção da importância dos Direitos Humanos contribuiu para a promoção de valores da cidadania democrática, nomeadamente: a participação, a liberdade, o respeito e a igualdade. Tal como referido na *Carta do Conselho da Europa* (2010), a educação para a cidadania democrática e educação para os direitos humanos “estão estritamente interligados e reforçam-se mutuamente” (p. 2).

A prática reflexiva assume um papel fundamental no exercício profissional docente, pois o ato de refletir permite a compreensão de um fenómeno ou ação, que envolve a interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática (Alarcão, 1996). Assim sendo, procederei de seguida à reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de investigação.

Durante a implementação deste projeto deparei-me com diversos desafios, os quais contribuíram para a minha formação a nível pessoal e profissional. Considero que

grande parte dos desafios e dificuldades foram superados com ajuda do meu par pedagógico e com ajuda do professor titular cooperante. As ajudas prestadas em diversos momentos, para além de terem contribuído para a superação de muitas das dificuldades possibilitaram-me o reconhecimento e a valorização da importância do trabalho colaborativo entre docentes. Tal como defendido por Martinho (2018), o trabalho colaborativo permite aos docentes trabalhar em aspetos que considerem importantes para si mesmos, partilhar experiências e testar outras práticas, constituindo uma forma de enriquecer a própria prática.

Uma grande dificuldade com que me deparei foi relativamente à gestão da turma e do espaço educativo. O facto de grande parte das atividades terem sido realizadas em grupos e a pares exigiu a respetiva reorganização do espaço educativo, uma vez que a sala não se encontrava propícia aos trabalhos de grupo. Esta dificuldade foi sobretudo sentida na 1.^a sessão, uma vez que não tinha organizado previamente a sala e, para além de ter de organizar os grupos, tive, simultaneamente, de reorganizar o espaço, de forma a facilitar o trabalho em grupo. De acordo com Teixeira e Reis (2012), a sala de aula deverá ser um espaço, no qual permita uma interação e comunicação agradável, neste sentido as mesas e os materiais deverão estar adequados, pois as suas organizações “constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar.” (p. 169). Segundo os mesmos autores é fundamental organizar o espaço educativo, de forma criar um ambiente apropriado à aprendizagem. Assim sendo, o aspeto que alteraria neste momento seria a organização prévia do espaço educativo, cuja preocupação foi evidenciada nas sessões seguintes.

Outro grande desafio sentido foi relativamente ao preenchimento do passaporte, pelos(as) alunos(as). O passaporte tinha um mapa-mundo, onde se pretendia que os(as) alunos(as) pintassem os países que já tinham visitado. No entanto, o mapa-mundo que seleccionei não foi o mais adequado, uma vez que as fronteiras dos países não estavam visíveis dificultando a localização dos mesmos. No entanto, embora reconheça que este aspeto não tenha sido tão conseguido, contribuiu para que valorizasse a importância da construção de recursos e materiais, adequados às características da turma.

Por último, a gestão das dificuldades dos(as) alunos(as) foi um grande desafio, uma vez que a turma apresentava uma grande diversidade linguística. Portanto, existiam crianças cuja língua materna não é o português e muitas vezes apresentavam mais

dificuldades em expressar o seu ponto de vista e compreender as ideias partilhadas, pelos colegas. Nestes momentos, a ajuda prestada pelo meu par pedagógico e professor cooperante foram essenciais para a inclusão destas crianças nas diversas atividades.

Além das dificuldades sentidas e dos vários desafios, considero que o planeamento deste projeto se revelou bastante enriquecedor e gratificante. As planificações prévias das atividades foram essenciais para a concretização deste projeto de investigação, pois permitiram-me pensar em atividades adequadas ao grupo, considerando as várias características e dificuldades dos(as) alunos(as), de forma a alcançar as aprendizagens expectadas e sobretudo, antecipar possíveis dificuldades. Aliado à planificação, a reflexão sobre a própria prática e autoquestionamento foram essenciais, uma vez que me permitiu proceder a mudanças de modo a contribuir para as aprendizagens expectadas.

Por fim, termino com a certeza de que a concretização deste projeto foi muito enriquecedora, na medida que contribuiu para o meu crescimento quer pessoal como profissional. Permitiu-me adquirir uma maior consciência sobre a importância da prática docente para a promoção de competências importantes para a vida em sociedade.

Termino assim, esta fase mais ciente da profissional que me quero tornar e assim sendo, perspetivo ser uma professora empática, que adota metodologias de forma a possibilitar momentos de partilha e discussão de ideias. Para que deste modo possa promover o pensamento crítico e a vivência de valores essenciais à vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania- As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/946>
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de supervisão*. (1.ºed.). Porto Editora.
- Alexander, N., Appadurai, A., Arizpe, L., Attel, L., Cowen, T., Cvjeticanin, B., Descola, P., Fukuda-Parr, S., Guingané, J., Pigott, T., Regenvanu, R., Visnhvsky, A., Zayani, M. & Zimba, B. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa*. (2.ªed.) Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amnistia Internacional Portugal. (2018). *Atividades para celebrar os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Kit de atividades para comemoração dos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos_web](https://www.amnistia.pt/comemoracao-dos-70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos-web)
- Amnistia Internacional Portugal. (2024, maio 27). *O que são os Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos Humanos?* <https://www.amnistia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- Amnistia Internacional Portugal. (s.d.) *Discriminação*. <https://www.amnistia.pt/tematica/discriminacao/>
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. (1.ª edição). Alto-Comissariado para a imigração e diálogo intercultural.
- Balça, A. (2021). Oralidade, leitura e escrita: Uma relação desigual na escola. *Poiésis*, 15(27). 19-31. <http://hdl.handle.net/10174/30629>
- Bogdan, R. & Biklen, (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brander, P., Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A. & Pinkeviciute., J. (2016). *Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens*. (1.ª edição). <https://rm.coe.int/compass-2016-portugues/16809ebe40>
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco A naturalização da discriminação racial*. (1.ª edição). Campo das Letras, Editores, S.A.
- Claude, R. (2005). Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 2(2), 36-63. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>
- Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura, Sigalas, E., & Coster, I. (2018). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa 2017*, Serviço das Publicações.
- Costa, J. (2024). *Manifesto pelas Identidades e Famílias- Portugal plural*. (1.ª ed.). Porto Editora.
- Cunha, F. & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- DGE. (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Direção-Geral da

- Educação. <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>
- DGE. (s.d). *Direitos Humanos*. Educação para a Cidadania. <https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos>
- Dias, A. & Hortas, M. (2020). Educação para a cidadania em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 176-190. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51562>
- Direção-Geral da Educação. (2013, novembro). *Educação para a Cidadania-Linhas Orientadoras*. <https://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0-:~:text=Enquanto%20processo%20educativo,%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20cidadania%20visa%20contribuir>
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. (1.ª edição). Coleções ASA.
- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, 20, 214-223. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.180>
- Freitas, C. (2023). Educação em Direitos Humanos no contexto escolar: abordagem transversal e interdisciplinar. *Revista Foco*, 16(10), 1-9. <http://dx.doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-059>
- Gaspar, F. (2023). *O papel do diálogo e da afetividade na educação a partir dos estudos de Freire e Wallon*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Gonçalves, D. (2007). Finalidades da educação para a cidadania. *Cidadania(s): Discursos e Práticas/ Actas do Congresso Internacional*, 265-271. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1231>
- Gonçalves, D. (2007). Finalidades da educação para a cidadania. *Cidadania(s): Discursos e Práticas/Actas do Congresso Internacional*, 265-271. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1231>
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In Alves, M. & Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39- 63). Várzea da Rainha Impressores. S.A. <http://hdl.handle.net/10362/5287>
- Gorzevski, C. & Tauchen, G. (2008). Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. *Educação*, 31(1), 66-74. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2760>
- Kripka, R., Scheller, M. & Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental: considerações sobre os conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, 2, 243-247.
- Leite, C., Fernandes, P. & Silva, S. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Porto Alegre*, 36(1), 35-43. <https://hdl.handle.net/10216/84929>
- Martinho, H. (2018). A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional. *Revista Thema*, 15(1), 1-4. <https://hdl.handle.net/1822/53547>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Martins, M. & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 185-202. <http://hdl.handle.net/10451/12314>
- Martins, P. (2000). Elementos para uma reflexão em torno dos Direitos da Criança. *Revista Viragem*, 34, 1-8. <https://hdl.handle.net/1822/8089>

- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53015>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa XXI Governo Constitucional. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Nogueira, F. (2015). *O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação*. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49(1), 7-32. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_1
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (1992). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2006). A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In R. D. Espiney (Org.), *Espaços e sujeitos de cidadania*. Instituto das Comunidades Educativas. <http://hdl.handle.net/10451/4811>
- Nunes, A. & Medina, P. (2019). Educação em Direitos Humanos e para a Cidadania e a Formação Docente na Educação Infantil: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *Revista Direitos Humanos e Democracia*, 7(13), 231-240. <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2019.13.230-240>
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Pereira, C., Cardoso, A. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico*, 20, 224-233. <http://hdl.handle.net/10400.19/3590>
- Ponte, J. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas de ProfMat*. 25-39.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 5-28).
- Ponte, J. (2002). Continuidade e mudança no papel do professor. *Educação e Matemática*, 69, 61-64. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1125>
- Ribeiro, N., Neves, T. & Menezes, I. (2014). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31. <https://hdl.handle.net/10216/78011>
- Rosas, J. (2007). Sociedade multicultural: conceitos e modelos. *Relações Internacionais*, 14, 47-56. <https://hdl.handle.net/1822/53015>
- Santos, J., Neves, M., Meireles, P., Marques, L., Carpinelli, A., Cibele, C., Marôpo & Tavares, R. (2024). *Referencial de Direitos Humanos- Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. [Referencial de Direitos Humanos | Direção-Geral da Educação](#)
- Serrão, J. (2023). Currículo e cidadania: crenças dos docentes. In J. Serrão, M. Gonçalves, J. Brás, H. Bracons & A. Cabral (Eds.), *Humanismo e desafios de cidadania* (pp. 26-31). Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) Universidade Lusófona. [Humanismo e desafios de cidadania — Universidade Lusófona \(ulusofona.pt\)](http://www.ulusofona.pt)
- Silva, A. & Tavares, C. (2011). A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 27(1). <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19915>

- Silva, C. (2014). *Cidadania e autoridade na escola pública democrática*. [Tese de doutoramento, Iscte- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/8436>
- Silva, C. (2022). Escola pública em Democracia. Para quê? *Revista da Faculdade de Letras da Universidade Do Porto*, 44, pp. 28-45. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc44a2>
- Silva, L. & Ferreira, T. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Revista Periódico Projeção e Docência*, 5(2). 6-23.
- Silva, M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos De Pedagogia Social*, (11), 117-123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>
- Teixeira, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Revista Meta Avaliação*, 4(11), 162-187. https://www.researchgate.net/publication/348658613_A_Organizacao_do_Espaco_em_Sala_de_Aula_e_as_Suas_Implicacoes_na_Aprendizagem_Cooperativa
- UNESCO. (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.
- UNESCO. (2012). *Plano de Ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por
- UNESCO. (2014). *Education Strategy 2014-2021*, Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2004, janeiro, 1). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
-
:~:text=Em%2020%20de%20Novembro%20de%201989%2C%20as%20Na%C3%A7%C3%B5es,como%20as%20respectivas%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20para%20que%20sejam%20aplicados.
- Yousafzai, M. (2013, julho, 12). Malala Day. New York.

Legislação

- Artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa. (1976). Diário da República: I série, n.º 86/1976. [Constituição da República Portuguesa - CRP - Artigo 74.º | DR](#)
- Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série n.º 201/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

ANEXOS

**Anexo A- Registo fotográfico do trabalho realizado com a
dinamizadora**

**Anexo B- Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos/as
alunos/as no Dia Internacional dos Direitos Humanos**



Dia Nacional dos Direitos da Criança

**DIREITO À IGUALDADE
SEM DISTINÇÃO DE RAÇA,
CREDO OU NACIONALIDADE.**



Anexo C- Notas de campo do dia 16 de janeiro

Dia 16 de janeiro

Visto que foi abordado o sistema reprodutor na semana anterior, as crianças realizaram uma avaliação sobre o tema. Questionei ao professor como decorrem as avaliações por rubrica, no qual respondeu-me que sempre que um novo conteúdo é abordado, realiza-se uma avaliação. Desta forma, torna-se mais vantajoso, pois permite que um melhor acompanhamento das aprendizagens e dificuldades das crianças.

Relativamente a este tipo de avaliações, o professor cooperante considera bastante benéfico, pois permite que as crianças não estejam tão ansiosas, visto que são sempre poucos conteúdos, e, por conseguinte, algo realizado de forma mais frequente. As crianças abrangidas pelas Medidas fazem o teste, no entanto puderam consultar o manual escolar. Depois de terem terminado o teste, o RB recolheu-os. O professor possui como hábito a partilha e divisão de tarefas e as crianças, prontamente, demonstram a vontade de ajudar.

Após já terem sido recolhidos, o C, aluno que nasceu em Angola, trouxe uma moeda angolana, o *Kwanza*, para partilhar com a turma. Explicou que tinha encontrado a moeda em casa e o pai ofereceu-a. Depois de ter partilhado esta informação, passou aos colegas para observarem de mais perto a moeda. O B questionou ao C quanto é que valia em euros. Como o C não sabia, fui pesquisar e juntos percebemos que o valor era muito baixo, convertido em euros, e nem sequer daria para “comprar uma pastilha”

É a segunda vez que vejo que os(as) alunos(as) de forma voluntária, partilham vivências, elementos culturais, tradições com a turma. Geralmente, estão muito confortáveis no momento de partilha e os restantes colegas apresentam sempre grande entusiasmo, evidenciada através do questionamento e da vontade em saber mais.

Anexo D- Guião de entrevista ao professor cooperante

Blocos da entrevista	Objetivos específicos dos blocos	Questões orientadoras	Observações
<p align="center">Bloco I Legitimação de entrevista</p>	<p align="center">Explicar objetivo da entrevista.</p> <p align="center">Criar um ambiente propício e motivador para a realização da entrevista.</p> <p align="center">Pedir autorização para o registo áudio da entrevista.</p>	<p align="center">-Informar ao entrevistado o tema e o motivo da entrevista.</p> <p align="center">-Agradecer ao entrevistado.</p>	<p align="center">Tempo médio: 4-5 minutos</p> <p align="center">-Explicar de forma breve e clara a importância a entrevista para projeto de investigação.</p> <p align="center">-Responder às dúvidas que o professor cooperante possa ter.</p>
<p align="center">Bloco II Formação e percurso académico do professor cooperante</p>	<p align="center">Conhecer o percurso académico e profissional do docente.</p>	<p align="center">-Gostaria, primeiramente, de começar pelo seu percurso académico e profissional. Podia falar um pouco sobre o seu percurso até hoje?</p> <p align="center">-Ao longo do seu percurso, quais foram as suas maiores dificuldades?</p>	<p align="center">Tempo médio: 5 minutos</p>
<p align="center">Bloco III Caracterização do Contexto educativo</p>	<p align="center">Conhecer as características da turma.</p>	<p align="center">-Neste momento, está com esta turma há 4 anos. Poderia proceder à sua caracterização?</p>	<p align="center">Tempo médio: 10 minutos</p>

<p style="text-align: center;">Bloco IV Identificação das percepções do entrevistado sobre a Diversidade cultural e práticas dinamizadas</p>	<p style="text-align: center;">Identificar e conhecer as percepções do professor.</p> <p style="text-align: center;">Conhecer possíveis desafios, que o professor cooperante possua face à diversidade cultural.</p> <p style="text-align: center;">Conhecer atividades dinamizadas e estratégias adotadas pelo professor.</p>	<p>-Atualmente, verifica-se uma grande diversidade étnica e cultural nas escolas. Como é que a percebeção?</p> <p>-Quais são as suas motivações para abordar e explorar com os seus alunos este tema?</p> <p>-As atitudes e práticas discriminatórias são bastantes frequentes, nos diversos contextos e situações do quotidiano. Do seu ponto de vista, considera importante que o tema seja abordado na escola? Porquê?</p> <p>-Já assistiu ou teve conhecimento de práticas discriminatórias, nos contextos educativos onde exerceu a sua prática profissional? Poderá falar-me sobre algum desses episódios?</p> <p>-Na sua prática profissional, tem como hábito abordar os direitos humanos? Se sim, de que forma(s)?</p> <p>-Dinamizou atividades ou adotou práticas/estratégias relacionadas com os Direitos Humanos? Sim/não, porquê? Poderá explicar-me essas atividades?</p>	<p style="text-align: center;">Tempo médio: 15-20 minutos</p> <p style="text-align: center;">Procurar saber as práticas e atividades desenvolvidas pelo professor cooperante, sobretudo relativamente á atual turma.</p>
---	--	---	---

		-Gostaria de acrescentar algo que considere pertinente sobre o tema?	
Bloco V Agradecimentos		-Agradecer ao entrevistado pela sua participação e tempo disponibilizado.	Tempo médio: 3 minutos

Anexo E- Excerto da transcrição da entrevista realizada ao professor cooperante

Estagiária: *“Como é que utiliza a diversidade presente na turma, a favor das aprendizagens?”*

Professor titular cooperante: *“[...] como vocês já viram [Refere-se às duas estagiárias] vamos desmitificando. Se é conteúdo escolar? Às vezes não é! Mas é conteúdo social, o que às vezes é o mais importante, porque eles não vão ser estudantes a vida toda, mas vão ser a vida toda cidadãos. Por isso, tudo o que eles aprenderem nessa vertente, vai lhes servir de ferramenta para o futuro.”*

Estagiária: *“Ou seja, e tal como está implementando na Estratégia Nacional da Cidadania não é abordar a cidadania em casos pontuais, mas sim...”*

Professor titular cooperante: *“Mas sim no dia a dia!”*

Estagiária: *“Recordo-me que o professor tinha falado sobre esta atividade. Podia explicar-me melhor e outras atividades que tenham sido realizadas?”*

Professor titular cooperante: *“Esta atividade veio no âmbito de um livro que estava relacionado com a inclusão. Não com a inclusão escolar, [...] mas estava relacionado com nós precisarmos de todos e todos precisarem de nós, independentemente da nossa condição física, mental, das nossas aptidões. Que por mais que não achemos que somos capazes de ajudar o grupo, há sempre qualquer coisa que nós conseguimos fazer.”*

[...]

Estagiária: *“Quando tive a ver alguns cadernos de português, vi que tinham um papel sobre os Direitos Humanos. Pode falar um pouco sobre?”*

Professor titular cooperante: *“Nós trabalhamos os direitos humanos, porque a cidade de [...] é uma cidade que faz parte da rede de cidades educadoras, portanto é uma rede europeia, mas que para mim não faz só sentido naquele dia, mas todos os dias. [...]”*

Anexo F-Recurso da atividade “Descobriram 5 novos planetas!”



Nome dos elementos do grupo:

¹ **O VOSSO GRUPO TEM UMA MISSÃO MUITO IMPORTANTE!**

Descobriram 5 novos planetas, onde há condições para a vida humana. No entanto, ainda não há regras, leis nem história e, por isso, o teu grupo foi escolhido para decidir 8 direitos para o novo planeta!

TÊM 3 TAREFAS PARA REALIZAR:

- *Desenhar um planeta.*
- *Decidir o nome do planeta.*
- *Decidir 8 direitos, que considerem importantes para o novo planeta.*

**ESTA FOLHA SERVE ORGANIZAREM AS
VOSSAS IDEIAS.**

NOME DO PLANETA: _____

DIREITOS:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Anexo G- Apresentação sobre os Direitos da DUDH

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS



DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS



10 de dezembro de 1948

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo 1.º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

Artigo 2.º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, (...), de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (...) do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3.º

Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4.º

Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5.º

Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo 7.º

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração .

Artigo 11.º

Toda a pessoa acusada de um acto delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada

Artigo 13.º

Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Artigo 15.º

Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade.

Artigo 17.º

Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo 18.º

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19.º

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, (...) qualquer meio de expressão.

Artigo 21.º

Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.

Artigo 23.º

Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo 25.º

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica

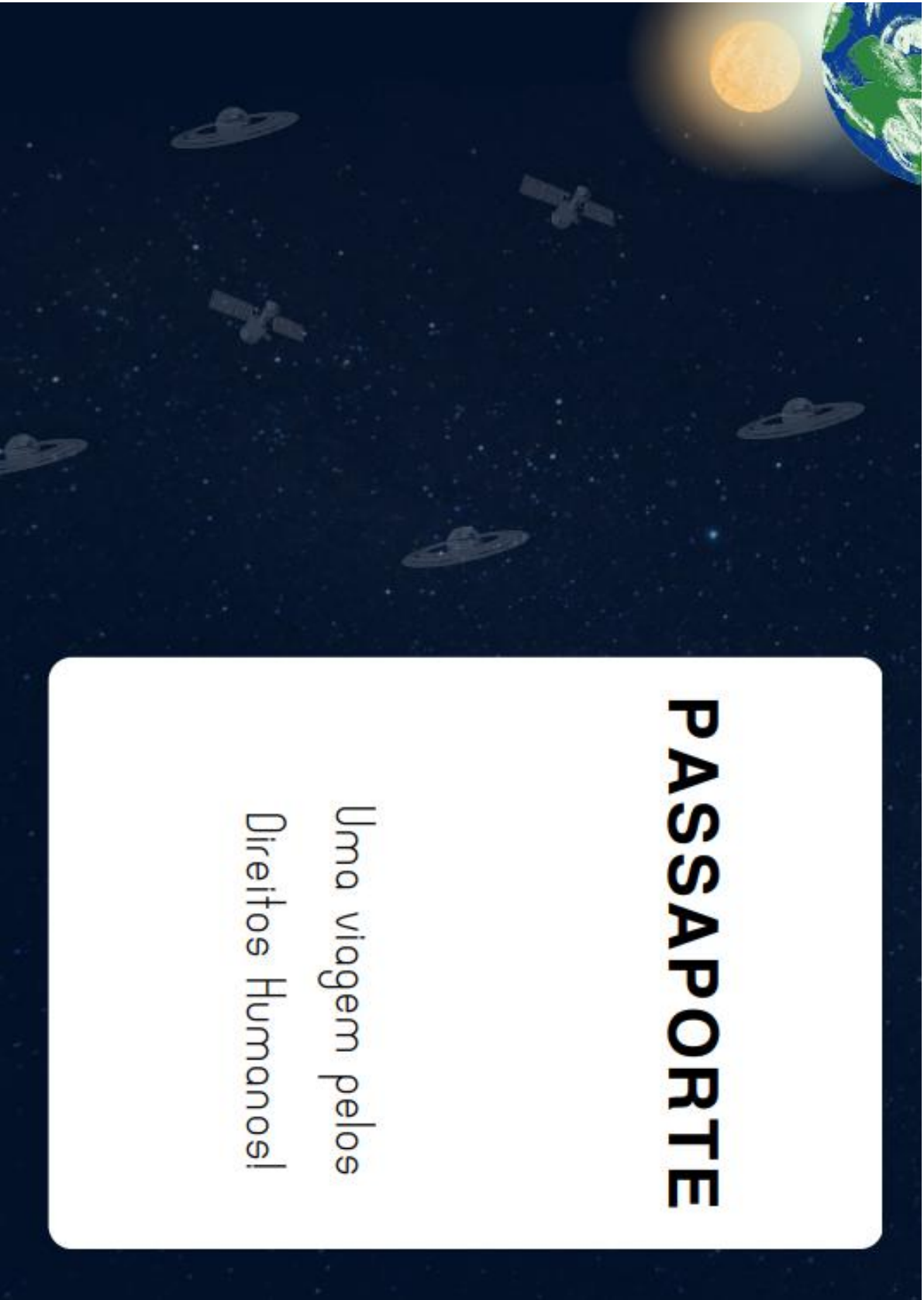
Artigo 26.º

Toda a pessoa tem direito à educação.

Artigo 23.º

Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

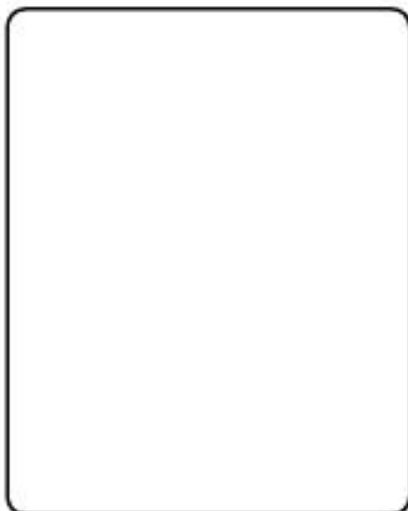
Anexo H-Passaporte



PASSAPORTE

Uma viagem pelos
Direitos Humanos!

A MINHA IDENTIFICAÇÃO



(Cola aqui uma fotografia tua)

Nome completo:

Nacionalidade/s:

Nome do país:

Eu gosto de...

Pinta todos os países que já visitaste.



OS DIREITOS HUMANOS SÃO IMPORTANTES?

Hoje, conseguiste explorar com os teus colegas a importância dos Direitos Humanos.

No teu ponto de vista, porque é que os Direitos são tão importantes?

A MISSÃO FOI BEM SUCEDIDA!

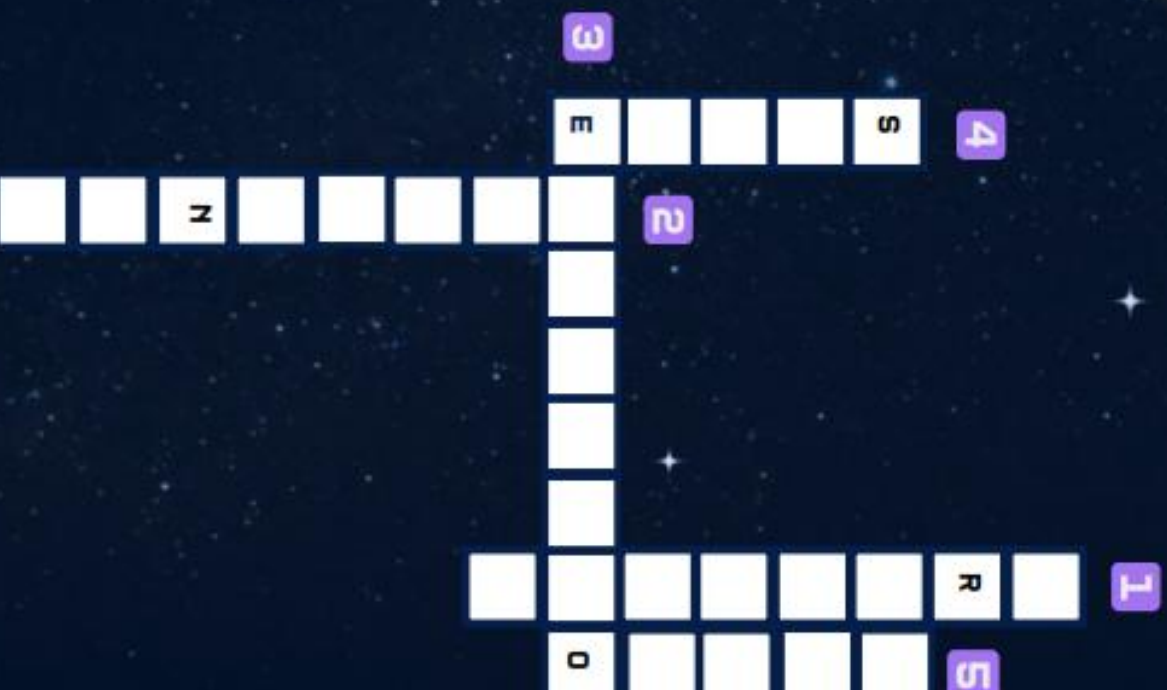
Desenha-te a ti e ao teu grupo no novo Planeta.

DIREITOS DAS CRIANÇAS

Agora, que já cumpriste outra missão, ficaste a conhecer a Convenção sobre os Direitos da Criança!

Preenche as palavras cruzadas com os Direitos da Criança!

- 1** Direito à _____, contra qualquer trabalho que ponha em perigo a tua saúde e educação.
- 2** Direito ao _____, a brincar e a participar em atividades culturais e artísticas.
- 3** Direito à _____. O ensino básico deve ser gratuito.
- 4** Direito à _____. Podes beneficiar dos cuidados médicos, quando estiveres doente.
- 5** Direito a um nível de vida _____. Não te deverá faltar comida, roupa, casa, entre outros.



Anexo I- Recurso da atividade “As crianças chegaram ao novo planeta!”



NOME DO PLANETA:

O VOSSO GRUPO TEM MAIS UMA MISSÃO!

Chegou agora a informação de que no novo planeta as crianças, ainda, não têm definidos os seus direitos.

Não deverá ser necessário decidir os seus direitos?

**DECIDAM 9 DIREITOS PARA AS CRIANÇAS,
QUE CONSIDEREM IMPORTANTES PARA O NOVO
PLANETA!**



DIREITOS DAS CRIANÇAS:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

Anexo J- Cartaz sobre os Direitos da Criança¹⁰

¹⁰ Retirado de [cdc-conhece-os-teus-direitos-unicef-poster-02-2022.pdf](#).

CONHECE os teus DIREITOS

Sabias que a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou uma lei chamada Convenção sobre os Direitos da Criança a 20 de novembro de 1989?

A Convenção sobre os Direitos da Criança tem 54 artigos que explicam cada um dos teus direitos. Lembra-te que também tens responsabilidades para com as outras crianças e os adultos para que, também eles, gozem dos seus direitos.

Artigo 1

Todas as pessoas com menos de 18 anos têm todos os direitos escritos na Convenção.

Artigo 2

Todos os direitos se aplicam a todas as crianças sem exceção. Não importa o país onde nasceste, a tua língua, religião, se tens alguma deficiência, se és rico ou pobre, menina ou menino.

Artigo 3

Quando um adulto tem qualquer laço familiar ou responsabilidade sobre uma criança, deverá fazer o que for melhor para ela.

Artigo 8

Todas as pessoas devem reconhecer que tens direito à vida.

Artigo 7

Tens o direito a um nome e a ser registado/a - ou seja - o teu nome, o dos pais e a data em que nasceste devem ser registados. Tens direito a uma nacionalidade e a conhecer e seres educado/a pelos teus pais.

Artigo 9

Não deves ser separado/a dos teus pais, exceto se for para o teu próprio bem, como por exemplo, no caso de os teus pais te maltratarem ou não cuidarem de ti. Se estiveres separado/a de um ou de ambos, tens o direito de manter o contacto com os dois, a menos que isso te possa prejudicar.

Artigo 10

Se tu e os teus pais viverem em países diferentes, tens o direito de viajar para estarem juntos.

Artigo 11

Não te podem raptar. Se tal acontecer, o Governo tem de fazer o que for possível para te libertar.

Artigo 12

Quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afetar a tua vida, tens direito a dar a tua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que tens a dizer.

Artigo 13

Tens direito a descobrir coisas e dizer o que pensas através da fala, da escrita, da expressão artística, etc., exceto se, ao fazê-lo, estiveres a interferir com os direitos das outras pessoas.

Artigo 14

Tens direito à liberdade de pensamento e a praticar a religião que quiseres. Os teus pais devem ajudar-te a compreender o que está certo e o que está errado.

Artigo 15

Tens direito à privacidade. Podes, por exemplo, ter um diário que mais ninguém tem permissão para ler.

Artigo 16

Tens direito à privacidade. Podes, por exemplo, ter um diário que mais ninguém tem autorização para ler.

Artigo 17

Tens direito a ser informado/a sobre o que se passa no mundo através da internet, da rádio, dos jornais, da televisão, de livros, etc. Os adultos devem ter a preocupação de que compreendes a informação que recibes.

Artigo 18

Os teus pais devem educar-te, procurando fazer o que é melhor para ti.

Artigo 19

Ninguém te pode maltratar, nem mesmo os teus pais. Os adultos devem proteger-te contra abusos, violência e negligência.

Artigo 20

Se não tiveres pais, ou se não for seguro que vivas com eles, tens direito a proteção e ajuda especiais.

Artigo 21

Caso venhas a ser adotado/a, os adultos devem procurar ter o máximo de garantias de que tudo é feito da melhor maneira para ti.

Artigo 22

Se fores refugiado (se tiveres de abandonar o teu país por razões de segurança), tens direito a proteção e ajuda especiais.

Artigo 23

No caso de teres uma deficiência, tens direito a cuidados especiais e a educação adequada, que te que te ajudem a crescer do mesmo modo que as outras crianças.

Artigo 24

Tens direito à saúde. Quer dizer que, se estiveres doente, deves ter acesso a cuidados médicos e medicamentos.

Os adultos devem fazer tudo para evitar que as crianças adoçam, dando-lhes uma alimentação saudável e cuidando bem delas.

Artigo 27

Tens direito a um nível de vida digno. Quer dizer que os teus pais devem procurar que não te falte comida, roupa, casa, etc. Se os pais não tiverem meios suficientes para estas despesas, o governo deve ajudar.

Artigo 28

Tens direito à educação. O ensino básico deve ser gratuito e não deves deixar de ir à escola. Também deves ter possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Artigo 29

A educação deve, também, preparar-te para seres uma pessoa informada, autónoma, responsável, tolerante e respeitadora de todas as pessoas.



Artigo 30

Tens o direito a aprender e a usar a língua e os costumes da tua família e a praticar a tua religião, quer sejam ou não partilhados pela maioria das pessoas do país onde vives.

Artigo 31

Tens direito ao descanso, a brincar e a participar em atividades culturais e artísticas.

Artigo 32

Tens direito à proteção contra qualquer trabalho que ponha em perigo a tua saúde, a tua educação ou o teu desenvolvimento. A lei portuguesa diz que nenhuma criança com menos de 16 anos deve estar empregada.

Artigo 33

Tens direito a ser protegido/a contra o consumo e tráfico de droga.

Artigo 34

Tens o direito de ser protegido/a contra abusos sexuais. Quer dizer que ninguém pode fazer nada ao teu corpo como, por exemplo, tocar-te, tirar-te fotografias contra a tua vontade ou obrigá-lo a dizer ou fazer coisas que não queres.

Artigo 35

O Governo tem a obrigação de tudo fazer para impedir o rapto, a venda ou o tráfico de crianças.

Artigo 37

Não deves ser preso, exceto como medida de último recurso, e, nesse caso, tens direito a cuidados próprios para a tua idade e visitas regulares da tua família.

Artigo 38

Tens direito a proteção em situação de guerra.

Artigo 39

Uma criança vítima de maus tratos ou negligência, numa guerra ou em qualquer outra circunstância, tem direito a proteção e cuidados especiais.

Artigo 40

Se fores acusado/a de ter cometido algum crime, tens direito a defender-te. No tribunal, a polícia, os advogados e os juizes devem tratar-te com respeito e procurar que compreendas o que se está a passar contigo.

Artigo 42

Todos os adultos e crianças devem conhecer esta Convenção. Tens direito a compreender os teus direitos e os adultos também.



Anexo K-Papéis com os direitos e deveres

**DIREITO A DAR A
NOSSA OPINIÃO.**

**RESPEITAR A OPINIÃO DA OUTRA
PESSOA.**

**DIREITO A TER OUTROS
AMIGOS.**

**DEVER DE ACEITAR QUE A OUTRA
PESSOA TEM O DIREITO DE TER
OUTROS AMIGOS.**

DIREITO À EDUCAÇÃO.

**DEVER E OBRIGAÇÃO DE EXIGIR
O ACESSO À EDUCAÇÃO.**

**DIREITO A SER RESPEITADO,
INDEPENDENTEMENTE DO SEXO,
IDADE, NACIONALIDADE, ENTRE
OUTROS.**

**RESPEITAR A OUTRA PESSOA,
INDEPENDENTEMENTE DO SEXO,
IDADE, NACIONALIDADE, ENTRE
OUTROS.**

DIREITO AO RESPEITO

PELA VIDA

DEVER DE RESPEITAR E EXIGIR O

RESPEITO PELA VIDA

DIREITO A VIVER NUM AMBIENTE

SAUDÁVEL

DEVER E OBRIGAÇÃO DE

PROTEGER O AMBIENTE

DIREITO À SAÚDE.

**DEVER DE CUIDAR DA NOSSA
SAÚDE E A UTILIZAÇÃO CORRETA
DOS SERVIÇOS DE SAÚDE.**

**DIREITO A NÃO SERMOS
AGREDIDOS.**

DEVER DE NÃO AGREDIR.

Anexo L- Notas de campo do dia 29 de fevereiro

29 de fevereiro

Hoje, realizei a última atividade do projeto de investigação. Até agora revelou ser uma experiência enriquecedora, no qual considero que vários aspetos correram muito bem. Porém, reconheço que outros poderiam ter sido alterados.

Comecei a aula por perguntar o que tinham aprendido ao longo desta “viagem pelos direitos humanos” e as respostas surpreenderam-me pela positiva. Uma das respostas mais ditas foi que “para cada direito há um dever”. Foi muito interessante, pois foi das poucas atividades práticas que conseguimos fazer ao longo do projeto e que pelas respostas obtidas foi bastante significativo o que me faz questionar: **Será que o facto de ter sido uma atividade prática tenha contribuído para uma aprendizagem mais significativa?**

Outro aspeto que me despertou a atenção foi a consciência que os(as) alunos(as) já têm sobre a Convenção sobre os Direitos Humanos, nomeadamente que esta foi construída com o objetivo de garantir a proteção e o bem-estar das crianças e dos jovens.

No momento que propus a escrita da carta aberta, muitos(as) alunos(as) assumiram de imediato que a produção da carta ia ser muito desafiante, pois quando fizeram os trabalhos em grupos mais pequenos, perceberam que era mais desafiante do que trabalhar individualmente. Neste sentido, tentei transmitir que nestas circunstâncias o respeito pelas outras pessoas é essencial, e que apesar das dificuldades é um trabalho enriquecedor, porque têm a oportunidade de aprender igualmente com os(as) colegas.

[...]

Após a escrita da carta aberta, devolvi os passaportes para que os(as) alunos(as) pudessem concluir o mesmo. A última pergunta que deixei para este dia foi relativamente à importância dos Direitos Humanos. Esta dinâmica foi adotada como uma forma de ter uma resposta de todos(as) os(as) alunos(as), visto que há crianças que geralmente não participam com tanta frequência. Durante a escrita, percebi que as crianças têm mais dificuldade em expressar através da escrita do que verbalmente, particularmente as crianças cuja língua oficial não é a portuguesa. Porém, nestes casos preferi perguntar-lhes individualmente e juntos construir uma resposta à questão colocada.