



CATARINA ISABEL
CARDOSO LEMOS

O CONTRIBUTO DAS ASSEMBLEIAS DE TURMA E DA DISCUSSÃO DE DILEMAS MORAIS PARA A EDUCAÇÃO DE VALORES

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORES:

Prof. Fernando Almeida
Prof. Jorge Pinto

Versão definitiva

janeiro de 2022



CONSTITUIÇÃO DO JÚRI

PRESIDENTE: Professor Carlos Cruz

ARGUENTE: Professor Luís Carlos Santos

ORIENTADORES: Professor Fernando Almeida e Professor Jorge Pinto

“Nem a arte nem a literatura têm de nos dar lições de moral. Somos nós que temos de nos salvar, e isso só é possível com uma postura de cidadania ética [...]”.

José Paramago

Dedico este relatório a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram nesta jornada que foi longa. Nunca me deixando desistir, mesmo quando tudo pareceu tão difícil.

Muito grata de coração.

RESUMO

O presente Relatório do Projeto de Investigação foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio IV, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele consta a descrição, reflexão e análise da intervenção pedagógica desenvolvida numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta intervenção, as Assembleias de Turma e discussões de dilemas morais, são colocadas em prática, tendo como principal objetivo: compreender de que forma é que as respetivas metodologias contribuem para a Educação de Valores.

Este projeto tem como base uma investigação qualitativa conduzida pelos princípios orientadores da investigação-ação, e foi realizado com o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: a observação participante e a análise documental.

No decorrer da intervenção, foi verificado que, ao longo das discussões nas Assembleias de Turma as crianças começaram por recorrer a determinados valores morais ao sugerirem soluções para a resolução das situações em que estas estiveram ou não envolvidas e, conseqüentemente, ao argumentarem as suas ideias. Já nas discussões de dilemas morais, foi possível verificar que as crianças aprenderam a diferenciar as atitudes certas das erradas, a partir do conhecimento dos diversos valores explorados, e do reconhecimento da sua importância na sociedade.

Palavras-chave: Assembleia de Turma; Discussões de dilemas morais; Valores; Cidadania.

ABSTRACT

This research project report was developed within the curricular unit “Estágio IV” of the master’s degree of pre-school education and primary school teaching. It contains the description, reflection and analysis of the pedagogical intervention developed within a 4th grade class. In this intervention, the class assemblies and the discussion of dilemmas took place with the aim of understanding the impact of these methodologies on the education of values.

This Project is based on qualitative research methods which follow the guiding principles of action research and was carried out using the following data collection techniques: participant observation and document analysis.

Throughout the implementation of the assemblies, the children started to resort to certain moral values when suggesting solutions to the situations presented as well as when forming their arguments and transmitting their ideas. Regarding the discussion of dilemmas, it was evident that the students learned to differentiate right and wrong attitudes from the knowledge acquired from the various values explored in the classroom and the understanding of its importance within the society.

Key words: Class Assemblies; Discussion of dilemmas; Values; Citizenship.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AT – Assembleia de Turma

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

DGE – Direção-Geral da Educação

DT – Diário de Turma

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

MEM – Movimento da Escola Moderna

ONU – Organização das Nações Unidas

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	16
1. A Educação para a Cidadania	16
1.1. Definição de Cidadania e a sua Importância	16
1.2 Definição da Educação para a Cidadania e a sua importância	18
2. Metodologias da Educação de Valores e para a Cidadania	21
Definição de valores e a sua importância	21
1. Educação do Caráter	22
2. Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg	23
3. Clarificação de valores de Rath, Harmin e Simon	25
3. A Educação de Valores e para a Cidadania nos Documentos Curriculares	27
A Dimensão Europeia da Educação	27
A Educação Ambiental	28
A Educação do Consumidor	28
A Educação Intercultural	28
Educação para a Igualdade de Género	29
Educação para o Desenvolvimento	29
Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)	29
4. As Assembleias de Turma como dispositivo de intervenção defendido pelo MEM	31
4.1. Movimento da Escola Moderna – Modelo Pedagógico	31
4.2. Assembleia de Turma/Conselho de Cooperação Educativa	33
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	39
1. Enunciação e justificação do método escolhido	39
2. Dispositivos e Procedimentos de Recolha da Informação	43
2.1. Observação-Participante	43
2.2. Análise Documental	45
3. O Contexto Educativo	46
3.1. A Escola, o Agrupamento e a Comunidade	46
3.2. A Turma	47
4. Dispositivos e Procedimentos de Intervenção	49
5. Dispositivos e Procedimentos de Análise da informação	50

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	53
1. Apresentação e Análise das dinâmicas e dos recursos das AT	53
1.1. Assembleias de Turma.....	53
1.2. Diários de Turma	60
2. Atividades de discussão de dilemas morais.....	63
3. Atividades complementares às atividades anteriores	67
3.1. Atribuição de valores.....	67
3.2. Textos coletivos.....	69
 CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 72
 CAPÍTULO V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 76
 ANEXOS	 82

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das tarefas implementadas durante o tempo estipulado para a intervenção.....	49
Quadro 2 - Transcrições dos textos e diálogos.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ocorrências por categorias dos Diários de Turma.....	60
Figura 2 - Respostas iniciais das crianças	64
Figura 3 - Respostas finais das crianças	66

INTRODUÇÃO

O presente relatório resultou de um projeto de investigação e de intervenção pedagógica no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e na unidade curricular de “Estágio IV”.

O tema escolhido para o meu projeto foi a Educação de Valores, e partindo de várias pesquisas e estudos realizados surgiu a questão-problema: “Qual o contributo das Assembleias de Turma e da discussão de dilemas morais para a Educação de Valores?”. Esta escolha deriva da pertinência que atribuo à promoção de valores nas escolas, pois, a meu ver, é através da assimilação e da aplicação dos valores morais, que se desenvolvem bons cidadãos. O que é também defendido por Pires (2001) quando refere que:

[...] os valores fundamentam as nossas atitudes, influenciam as nossas opções, condicionam a nossa conduta e estão na base dos nossos comportamentos pessoais e sociais. Apesar de nem sempre serem assumidos conscientemente, eles exercem uma influência profunda no desenvolvimento da nossa personalidade e na forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo (p.12).

Sabe-se que, por norma, todas as crianças recebem inicialmente uma educação informal no contexto familiar e social, porém, esta deve ser continuada e reforçada na educação formal desenvolvida na Escola. Assim, é necessário que haja a preocupação de transmitir valores tanto em contexto formal como informal, para que as crianças cresçam e se desenvolvam com capacidades que lhes permitam ter melhores intenções, assumir melhores decisões e consequentemente melhores comportamentos como cidadãos ativos numa sociedade, sendo essa a responsabilidade da Escola, da Família e da Sociedade como um todo.

Cabe a cada um desses âmbitos exercer o seu papel com responsabilidade e consciência da sua importância para que de uma maneira livre e aberta levem as crianças a refletir sobre o seu papel na sociedade e sobre as contribuições que lhes serão exigidas como futuros executores ativos da sua cidadania.

Para Ricotta (2006) “valores são determinados princípios que norteiam a vida das pessoas, dando-lhes direções e orientação de como ser, comportar-se, relacionar-se e

expressar as habilidades e potenciais em vista da concretização dos projetos e ideias” (p.29) e a Escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram” (Oliveira Martins, 1992, p.41).

Durante as minhas várias experiências como estagiária em diferentes contextos educativos, quer seja em Educação Pré-Escolar ou no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, não presenciei qualquer dinamização significativa de atividades destinadas à Educação de Valores, pois, tal era feito somente em momentos de discussão acerca de eventuais problemas e/ou conflitos que ocorriam na escola. Tal facto, levou-me a sentir a necessidade de pesquisar e de refletir acerca de diferentes metodologias de trabalho que eventualmente poderão contribuir para a implementação de práticas positivas enquanto docente com o intuito de promover a Educação de Valores de modo a que os meus alunos possam vir a ser futuros cidadãos capazes e responsáveis.

Sendo que a “cidadania traduz-se numa atitude, num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção Geral da Educação, s.d.), é importante que a promoção de valores nas escolas seja baseada naquilo que é pretendido num âmbito mais geral da Educação para a Cidadania.

Nesta perspetiva, é importante que a criança seja valorizada enquanto um ser único, com gostos, interesses e curiosidades específicas e que lhe seja proporcionado momentos de desenvolvimento de valores, atitudes e competências fundamentais à vida em sociedade “(...) 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, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (Direção Geral da Educação, s.d.). Deste modo, a Educação de Valores e a sua importância educativa também integra os direitos das crianças, já que tornar-se-ão cidadãos e cidadãs que reconhecem os seus deveres, mas também os seus direitos, sabendo assim agir da melhor forma em qualquer situação que possa ocorrer nas suas vidas.

Após uma pesquisa das diversas metodologias que promovem a Educação de Valores, considero que a discussão de dilemas morais é uma estratégia adequada para uma intervenção educativa neste âmbito, pois,

na perspectiva kohlbergiana, a educação moral deve consubstanciar-se na promoção do desenvolvimento moral autónomo e na conceção da pessoa como um sujeito moral dinâmico, que se constrói moralmente através de um processo de mediação entre o conhecimento e a ação crítica e reflexiva na resolução dos problemas e dilemas da sua sociedade (Fonseca, 2011, p.93).

Através destas discussões, as crianças são desafiadas a identificar, reconhecer e refletir criticamente sobre a dimensão ética que caracteriza a existência do ser humano. Tais discussões passam pela análise de situações problemáticas/dilemáticas em que se investem os principais valores da nossa sociedade.

Assim, tal como Kohlberg (1984) defende, os alunos desenvolvem o raciocínio moral, seja através da discussão de dilemas bem como através da criação na sala de aula de oportunidades em que os alunos possam conhecer os valores e, à luz destes, discutir e refletir sobre os problemas da turma, os problemas sociais e acordar consensos, configurando-se a escola como uma comunidade justa (p.26).

Tendo em vista a importância de as crianças discutirem entre elas sobre os problemas que ocorrem, bem como exporem os seus interesses e opiniões acerca dos mesmos visando a sua resolução e fazendo uma abordagem aos valores morais, considerarei também pertinente a realização de Assembleias de Turma.

Para a implementação desta prática foi importante utilizar o instrumento de trabalho “Diário de Turma”. Este consiste no registo de “ocorrências, queixas, angústias, desejos, elogios e propostas [...] contém o que cada Eu considerou mais significativo [...] e remete-se para a escrita do desabafo que outrora poderia ser verbal e impeditivo dos trabalhos em curso” (Carvalho, De Sousa & Pintassilgo, 2006, p.61). Isto para que todos os assuntos registados pelas crianças sejam discutidos nas Assembleias de Turma.

Entretanto, nas Assembleias de Turma, “discute-se e desocultam-se as causas, no dizer de Niza, faz-se um exercício de auto-reflexão e vê-se de perto o ponto de vista do

outro com mais objetividade, por via do tempo que mediou desde o acto à sua verbalização oral. (Carvalho, et al, 2006, p.62).

Deste modo, esta prática é caracterizada pela comunicação aberta e compartilhada entre os intervenientes sobre as suas vivências num determinado contexto, ou seja, é uma reflexão em grupo, uma regulação da “atividade social” (Serralha, 2007, p.33). Com esta participação ativa e direta, registam-se repercussões diretas no desenvolvimento dos alunos enquanto seres sociais, fazendo assim todo o sentido que as escolas promovam espaços educativos geradores, quer de situações de autoaprendizagem, quer de resolução de problemas, onde os alunos não sejam consumidores passivos, mas sim, cidadãos ativos e participativos.

Tendo em conta as considerações já expostas e a questão de investigação atrás referida, definiram-se os seguintes objetivos para esta investigação/intervenção:

1. Identificar e refletir acerca das conceções das crianças relativamente aos valores morais;
2. Desenvolver metodologias que promovam o (re)conhecimento dos valores morais, a sua importância e, posteriormente, a sua prática no presente e no futuro;
3. Observar e analisar os comportamentos das crianças, dentro e fora da sala de aula, em situações em que se expressam valores;
4. Compreender como devo agir futuramente no âmbito da Educação de Valores.

A estrutura deste relatório encontra-se dividida em diversos capítulos, iniciando-se com a Introdução, onde se expõem as motivações pessoais para a escolha do tema; a argumentação relativa à sua pertinência e onde se enunciam as questões de investigação. No capítulo seguinte, referente ao quadro teórico de referência, são apresentados os conceitos nucleares associados ao tema em estudo: a Educação para a Cidadania e a sua pertinência, as várias Metodologias da Educação de Valores e as Assembleias de Turma como dispositivo de intervenção.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia de investigação adotada referindo-se o tipo de estudo e os métodos adotados; a caracterização do contexto educativo em que foi desenvolvido o projeto; a apresentação dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação e a descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção que foram utilizados.

Já no terceiro capítulo encontra-se uma descrição e interpretação das intervenções desenvolvidas no estágio, tendo em conta a questão, os objetivos de investigação e considerando os dados recolhidos ao longo do estágio.

Por fim, nas considerações finais, é feita uma reflexão crítica global sobre o projeto de investigação/intervenção e são apresentadas as dificuldades encontradas nas modalidades de trabalho desenvolvidas no contexto de estágio, a forma como foram superadas e as aprendizagens que, conseqüentemente, permitiram que se obtivesse as respostas às questões definidas.

CAPÍTULO I

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

O presente capítulo divide-se em quatro pontos e tem como objetivo apresentar uma abordagem dos conceitos relacionados com o tema em estudo, propondo-se assim um enquadramento teórico que justifica e que sustenta a pertinência do projeto desenvolvido. Inicialmente, encontra-se a definição de cidadania e a sua importância, para que posteriormente seja clarificado a pertinência desta temática no contexto educativo. De seguida, é feita uma abordagem relativa às metodologias de Educação de Valores, dando-se a conhecer ao leitor algumas das estratégias a utilizar para a promoção de valores em sala de aula, abordando-se também a importância dos valores na construção identitária das crianças. Por conseguinte, é feita uma referência aos documentos curriculares relacionados com a Educação para a Cidadania. Para terminar, contextualiza-se e caracteriza-se o que são as Assembleias de Turma.

1. A Educação para a Cidadania

1.1. Definição de Cidadania e a sua Importância

Ao longo dos tempos as representações e as conceções do termo cidadania têm mudado, existindo uma diversidade de significados, traduzindo-se numa plurissignificação do conceito.

Alain Touraine (1998), identificou dois conceitos distintos de cidadania. O primeiro está relacionado com a cidadania comunitária e diz respeito com os direitos do homem e do cidadão. A cidadania comunitária consiste na prática de deveres que o indivíduo deve respeitar. O segundo conceito defende os direitos do homem independentemente do indivíduo se apresentar como cidadão ou não, baseado num direito natural. Desta forma, tal como Martins e Mogarro (2010) defendem, o conceito de cidadania pode ser percecionado como um “conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade e, que passa a designar-se como cidadão” (p.187).

Já segundo Braga da Cruz (1998) cidadania significa liberdade, participação igualitária, solidariedade social, qualidade de vida. Cidadania quer também dizer

nacionalismo e patriotismo enquanto pressupôs o Estado-Nação e a sua defesa, identificação com a comunidade nacional, com a sua tradição cultural e os seus valores sociais (p.42).

No que diz respeito à plurissignificação do conceito de cidadania, Carneiro (1997) propõe várias dimensões que caracterizam uma “Nova Cidadania”: a) a dimensão democrática, apoiada nos direitos do homem e nas liberdades fundamentais; b) a dimensão social, alicerçada nos imperativos da justiça e da equidade social; c) a dimensão paritária, assentada na igualdade efetiva; d) a dimensão intercultural, defensora de uma cultura de paz, tolerância e respeito pela diversidade; e) a dimensão ambiental baseada no desenvolvimento sustentável (pp. 391 - 400).

De acordo com Giroux (cit. por Pereira 2007, p.14) a palavra cidadania: “não possui nenhuma importância transcendental fora das experiências e práticas sociais vividas pelos indivíduos que constituem as diversas formas da vida pública.” – o que significa que a cidadania tem apenas importância em relação aos contextos sociais e aos relacionamentos sociais vividos pelos indivíduos num determinado contexto. Entretanto para exercer a cidadania são necessárias duas ações interdependentes:

A primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspetos da organização da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas. Ambos os aspetos caracterizam o sujeito identificável como cidadão (Rodrigues, 2001).

O termo cidadania tem sido alvo de atenção na comunidade científica das ciências sociais, principalmente no contexto educacional, tanto na forma escolar como na forma não escolar. Desta forma, é fundamental desenvolver conhecimento relativos à cidadania, bem como aprofundar as suas abordagens mais eficazes, de forma a estimular uma reflexão individual e coletiva como um processo dinâmico ao longo da vida, permitindo a expansão do Ser Humano e das suas potencialidades, bem como de forma a promover a integração social e, a proporcionar mais oportunidades e sentido de igualdade (Araújo, 2007, pp. 84-86).

1.2 Definição da Educação para a Cidadania e a sua importância

Numa perspetiva histórica, no sistema educativo em Portugal, a importância da cidadania tem assumido diferentes configurações ao longo das épocas. No ano de 1820, aquando da revolução liberal, em que se verificou a transformação para um Estado constitucional, os direitos e deveres essenciais dos cidadãos passaram a ser incluídos na Lei Fundamental – a Constituição. Assim, a educação é percecionada como um direito do cidadão e a função do Estado é garantir este direito, o que significa que “os princípios da liberdade, gratuidade e obrigatoriedade de ensino fazem parte do discurso pedagógico liberal” (Martins e Mogarro, 2010, p.187). Contudo, a concretização de tais princípios prolonga-se até ao Século XX.

Segundo a Direção Geral da Educação [DGE] (2013), a cidadania reflete-se numa postura, comportamento e forma de estar, fazendo parte integrante de um processo individual e coletivo. A cidadania procura estimular o pensamento e a ação acerca dos problemas individuais e sociais. Para praticar a cidadania, é necessário a tomada de consciência do mundo exterior e das pessoas à sua volta. O que influencia consequentemente a transformação social e o desenvolvimento de dinâmicas de intervenção. Desta forma, podemos afirmar que a cidadania e a educação estão intrinsecamente interligadas, sendo fundamental desenvolver um pensamento crítico e mais atento acerca da democracia, da cidadania, dos direitos humanos como aspetos fundamentais na educação (Araújo, 2007, p.87).

Na perspetiva educacional, educar para a cidadania tem por objetivo desenvolver indivíduos responsáveis, independentes e solidários “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). Devido aos diversos conflitos que surgem diariamente entre os alunos, o contexto escolar é particularmente privilegiado, para ensinar e aprender o exercício da cidadania e as preocupações sociais inerentes, tais como: “fenómenos de exclusão social, desigualdades crescentes entre classes sociais, manutenção da desigualdade associada aos sexos, diversidade cultural e violência, sendo problemas que também afectam as escolas de hoje” (Nogueira & Saavedra, 2001, p. 590).

Num artigo escrito por Martins e Mogarro (2010), são identificadas diversas razões pelas quais a Educação para a Cidadania é importante:

1. Existe uma necessidade de educarmos para os relacionamentos mais heterogêneos, bem como para o autoconhecimento.

2. Com o avanço das tecnologias e dos meios digitais, existem cada vez mais opções e possibilidades, principalmente porque permitiram quebrar barreiras de comunicação que resultaram em maiores níveis de isolamento. Mais, com o avanço das tecnologias, da *internet* e das redes sociais resultam fenómenos como o *cyberbullying* e um grande acesso à informação que pode ser difícil de compreender e processar;

3. A preocupação com manifestações de intolerância e de violência, tais como, o racismo e a xenofobia, os maus tratos infantis, a violência de género e o *bullying*.

Os autores identificam ainda temáticas a trabalhar na Educação para a Cidadania que vão ao encontro de algumas das propostas da Direção Geral da Educação, sendo algumas delas: sustentabilidade; poupança e organização económica; multiculturalidade, ou seja, educar para a diferença cultural e promover a inclusão social; os tipos de família, no que diz respeito aos estereótipos e papéis de género; convivência social e as TIC. O que remete para uma “(...) noção de cidadania aberta, que se tem vindo progressivamente a expandir, desde os direitos civis, políticos e sociais, aos direitos de participação e, mais tarde, aos direitos económicos e culturais. Bem se pode dizer que a cidadania é uma permanente luta pelo reconhecimento e pela prática dos direitos.” (Afonso, 2007, p.16).

Outra das razões deve-se à atual sociedade em que nos encontramos que é definida como democrática. Desta forma, é crucial que se promova nas escolas uma educação para a democracia, pois os alunos são os futuros cidadãos que deverão partilhar os valores da democracia para que participem e se integrem na sociedade, sendo que “[...] a educação deve visar a compreensão do mundo, o agir, a convivialidade, a capacidade de participar activamente com os outros, num projecto de sociedade, e deste modo, conhecer-se a si próprio e «melhorar-se» enquanto sujeito participante e activo, como cidadão, como agente de mudança” (Fonseca, 2009, p.56).

Entretanto, Rowe, referido por Reis (2000, p.118), também apresentam três domínios da Educação para a Cidadania que demonstram a importância desta área, estando representados no “triângulo da cidadania”:

- Ação: Exercício da responsabilidade pessoal no âmbito social e político (cívico);

- Afetivo: Emoções; Desenvolvimento da autoestima; Sentimentos de identidade e lealdade; Sentimentos perante os outros;
- Cognitivo: Compreensão dos direitos e deveres; Raciocínio moral; Reflexão crítica; Transmissão e consciência dos valores.

Tal como refere Reis (2000), o domínio cognitivo e o domínio afetivo são correlativos. Relativamente ao domínio cognitivo, relaciona-se com o desenvolvimento do raciocínio moral, com o conhecimento dos direitos e deveres, com a compreensão e consciência dos valores fundamentais e desenvolvimento de um espírito crítico e pluralista, já em relação ao domínio afetivo, está relacionado com as inter-relações, a aceitação do outro e ao próprio desenvolvimento pessoal. Através dos comportamentos dos alunos, as capacidades e aprendizagens adquiridas pelos mesmos, são demonstrados os valores promovidos referentes aos dois domínios: cognitivo e afetivo. Daí surge o domínio da ação, que está relacionado com os resultados das práticas e das metodologias implementadas para a Educação para a Cidadania.

A Educação para a Cidadania pode assumir diversas formas e abordagens, de acordo com as dinâmicas selecionadas pelas escolas, principalmente, através de projetos e atividades, das necessidades identificadas, bem como, de determinados problemas. Para além disso, esta área curricular é transdisciplinar, ou seja, pode ser explorada em qualquer disciplina, sendo articulada com os conteúdos de cada área curricular. Assim, existe uma “[...] abordagem directa integradora” (Fonseca, 1994), que se caracteriza pelo tratamento de temáticas relacionadas com a formação pessoal e social dos alunos dentro dos tópicos das disciplinas convencionais, evitando a divisão artificial entre os temas científicos (ditos) neutros e aqueles que envolvem valores, logo, uma determinada tomada de posição”. Torna-se assim fundamental que os professores identifiquem os meios mais eficazes para a aquisição de competências e conhecimentos cognitivos para estimular a integração social dos alunos (Stoer, cit. por Araújo, 2007, p.197).

Entretanto, tal como refere Neto, Nico, Chouriço, Costa e Mendes (2003), os professores devem durante “a ação educativa [...] proporcionar ao aluno o contacto com diversos modelos de pensamento e de comportamentos cívicos, mas também incentivá-lo a realizar escolhas, as quais configuram e exprimem desejos, necessidades e aspirações” (p. 1051), tendo a certeza que o futuro da espécie humana não deve ser deixado ao acaso e, como tal, há que possibilitar as crianças de escolherem “[...] livremente os seus valores,

afirmar publicamente a sua escolha e agir em concordância com essa escolha” (Marques, cit. por Santos (2005, p. 39).

2. Metodologias da Educação de Valores e para a Cidadania

Definição de valores e a sua importância

A liberdade, a dignidade, a igualdade, a justiça, a solidariedade e o amor são conceitos experienciados no contexto de um crescimento feliz e saudável, constituindo metas do conceito de “existência feliz”, cuja articulação resulta no conceito de valor (Leleux, 2006, p.86). O conceito de “valor” pode assumir diferentes significados de acordo com o contexto no qual emerge e segundo cada indivíduo, mas adota-se uma perspectiva em que os “valores” são algo que nos guia e nos move no dia-a-dia, algo que está intrinsecamente relacionado com a pessoa e sob o qual podemos compreender as suas características morais (Lima, 2016, p.6).

Os valores também podem ser definidos como um conjunto de princípios morais e éticos que orientam a nossa tomada de decisão e comportamento no quotidiano em relação ao mundo à nossa volta e com as pessoas com que interagimos (Almeida, cit. por Fernandes 2017). Desta forma, estes são socialmente construídos e variam de cultura para cultura e, de acordo com Andrade (1992) é essencial a sua educação às crianças e a sua aplicação nos comportamentos (p.37), pois, tal educação, influenciará na formação pessoal e social de indivíduos que refletirão ética e moralmente diante de situações problemáticas, que exigirão deles um leque de princípios de orientação das suas decisões e ações.

Podem-se identificar diversos modelos de educação de valores, o que remete para a constatação de que cada indivíduo possui a sua forma particular de agir e reagir aos estímulos do contexto, pelo que cada instituição, escola, família ou pessoa tem a sua forma de educar valores (Lima, 2016, p.7).

De acordo com Bonotto (2008), a educação de valores abarca três dimensões – a primeira dimensão diz respeito à cognição, ou seja, à função psicológica que permite a aquisição de novos conhecimentos, através da qual as pessoas processam as informações que recolhem a partir de diferentes vias. A segunda dimensão diz respeito à afetividade, a partir do qual é possível identificar emoções e sentimentos. Por fim, a última dimensão

já diz respeito à ação, no qual a pessoa coloca em prática e vivencia uma determinada situação (p.319). Estas várias dimensões estão presentes em diferentes combinações nos vários modelos de educação de valores.

Uma dessas formas de educar valores é a modelagem, em que, por exemplo no caso das crianças, se verifica o desenvolvimento da personalidade e do comportamento de acordo com o que observam desde que nascem, mas, vários autores têm proposto diferentes modelos para educar valores, os quais serão descritos a seguir:

1. Educação do Caráter - Esta metodologia foi desenvolvida por Wynne, Ryan, Benninga, Fowler, Kilpatrick e Lickona, que se inspiraram na necessidade de reduzir determinados comportamentos frequentes nos adolescentes, como o uso da violência, a delinquência, o desrespeito pelas autoridades, os comportamentos sexuais de risco, o individualismo e o materialismo (Lickona, 1991, pp. 93-94). A sua principal motivação prende-se em três fatores: Primeiro; o sentimento de anomia, propensão para a violência e autodestruição nos jovens (como o consumo de drogas). Segundo; o baixo rendimento escolar e o desajuste dos programas de educação moral para a época. Terceiro; a crítica filosófica e científica “aos reducionismos” das concepções anteriores de educação moral.

Na perspetiva de Linckona (1991, pp.49-63) o “bom caráter” incorpora três aspetos diferentes, mas que se completam:

- **Conhecimento moral:** que inclui a tomada de consciência do que é moral numa determinada situação, o conhecimento dos valores morais, a tomada da perspetiva do outro, o desenvolvimento do raciocínio moral, as competências para tomar decisões e a capacidade de autoconhecimento.
- **Afeto moral:** que inclui a consciência da obrigação moral e um sentimento construtivo de culpabilidade, a capacidade de empatia pelos outros, a autoestima, o amor e atração pelo bem, a autodisciplina e a humildade.
- **Comportamento moral:** que inclui a competência moral em transformar um juízo numa ação, a vontade e a energia para o fazer e, ainda, a disposição formada através da repetição de atos.

Importa referir que a partir dos pressupostos do método da “educação do caráter”, propõe-se que a escola pública – em parceria estreita com as famílias (Lickona, 1991, p. 35) – se constitua como uma “comunidade de afeto” (Lickona, 1991, p. 96) e proclame e

transmita claramente os valores centrais e fundamentais do respeito e da responsabilidade, que resultariam da “lei moral neutral”, a que se juntariam outros valores como honestidade, justiça, tolerância, prudência, autodisciplina, prestabilidade, compaixão, cooperação, coragem, valores democráticos e, ainda outros valores a encontrar consensualmente em cada comunidade escolar por administradores, professores, pais, alunos e representantes da comunidade (Lickona, 1991, pp. 37-48).

As estratégias subjacentes ao respetivo método implicam a visão do professor como um agente de autoridade e um exemplo de indivíduo com um bom caráter, o ensino direto da moral e um sistema ritualizado de recompensas e punições relativamente ao cumprimento das normas de comportamento. Esta abordagem foi fortemente criticada pelo abuso de estratégias doutrinantes, pelo favorecimento do pensamento convergente e de uma moralidade pouco autónoma. Para além disso, foi criticada por fomentar o desenvolvimento de indivíduos passivos e reverentes face à autoridade.

2. Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg - Por volta dos anos 60, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg teve um grande impacto. Esta teoria estabelece que o desenvolvimento moral consiste em três níveis e seis estádios de desenvolvimento moral. Foi validada empiricamente ao longo de 20 anos e foi inspirada pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e pela obra filosófica de Kant que preconiza a importância da justiça.

Existem três ideias centrais na teoria do desenvolvimento moral que dizem respeito à “Organização Estrutural”, “Sequência de Desenvolvimento” e o “Interacionismo”. A “Organização estrutural” diz respeito à dimensão cognitiva referente à capacidade de um indivíduo compreender e decidir acerca dos problemas que o rodeiam. A “Sequência de desenvolvimento” compreende a forma como o desenvolvimento do indivíduo se processa numa sequência de estádios. Por sua vez, o “Interacionismo” diz respeito à forma como a estrutura cognitiva se desenvolve e reorganiza, dando sentido às novas experiências (Valente, cit. por Silva, 2006). Estas três ideias remetem para a conceção de Kohlberg de que a educação para os valores assenta na reflexão ativa do indivíduo e inclui uma perspetiva desenvolvimentista seguindo a teoria dos estádios de Jean Piaget (Valente 1989). Assim, em defesa de uma ética universal preocupada com a justiça, desenvolveu a sua abordagem destacando três níveis de desenvolvimento moral, cada um subdividido em dois estádios, totalizando seis estádios.

O **primeiro estágio** corresponde à “Moralidade de Punição e da Obediência” no qual a orientação moral é realizada pelo castigo e obediência através da aplicação direta das consequências da ação; o **segundo estágio** diz respeito à “Moralidade no Hedonismo Instrumental” em que a satisfação de necessidades individuais é o que é julgado como correto; o **terceiro estágio** corresponde à “Moralidade do Bom rapaz/Boa rapariga” em que a manutenção das relações interpessoais positivas e a obtenção de aprovação por parte dos outros é o considerado correto. O **quarto estágio** corresponde à “Moralidade da Manutenção da Lei e da Ordem” em que a orientação é realizada através das figuras de autoridade e foca-se no cumprimento de deveres e respeito pela autoridade. O **quinto estágio** corresponde à “Moralidade do Contrato, dos Direitos Individuais e da Lei Democraticamente Aceite” caracterizado pelo respeito dos direitos individuais gerais e por regras legais consensuais independentemente da autoridade dos que estipulam e definem as regras. Por fim, o **sexto estágio** nomeado de “Moralidade dos Princípios Individuais da Consciência” é caracterizado por um comportamento orientado por princípios éticos universais, através de princípios abstratos e éticos auto selecionados como produto de uma tomada de consciência.

O objetivo da teoria do desenvolvimento moral consiste em melhorar o raciocínio moral e estimular condutas em correspondência com o nível de raciocínio lógico. Para Kohlberg, o raciocínio lógico pode ser definido como a “condição necessária, mas não suficiente para um juízo moral elevado, também um juízo moral maduro é condição necessária, mas não suficiente para uma ação moral madura” (Valente, 1989).

A partir de 1971, desenvolveram-se diversos programas educacionais orientados para o desenvolvimento moral dos discentes baseados na promoção do juízo moral, sendo eles, programas de discussão moral, em diferentes níveis escolares para desenvolver o nível de juízo moral. Desta forma, é privilegiada a discussão de dilemas morais¹ com o objetivo de criar as condições necessárias ao desenvolvimento moral e à mudança para o estágio imediatamente superior. E entre 1974 e 1984, elaboraram a teoria da comunidade justa e as condições da sua aplicação, no qual adotaram duas perspectivas que, por um lado, procuram integrar numa sala de aula diversas discussões de questões morais de forma a promover o desenvolvimento moral e por outro lado, procuram reorganizar o

¹ Dilemas – Podem ser hipotéticos ou reais – são breves relatos narrativos de situações que apresentam um conflito moral e, geralmente, contêm duas posições distintas, ambas defensáveis.

contexto escolar para possibilitar uma maior participação dos alunos no processo de tomada de decisões dentro da escola.

Posto isto, o professor necessita de desenvolver competências que o habilitem a moderar as discussões e a estabelecer uma relação de ajuda e de facilitação. Tendo em conta a abordagem de Kohlberg, as principais competências do professor dizem respeito à moderação da discussão de dilemas éticos, à dinamização de processos de reflexão e, por consequência, à tomada de decisões. Para além disso, esta abordagem inclui algumas estratégias, a partir das quais se pretende que os alunos desenvolvam e reflitam acerca dos seus próprios valores por meio de uma abordagem diferente, que os confronta com determinadas situações diárias em que a questão dos valores é essencial, uma vez que esta abordagem deriva de uma análise das relações entre valores e comportamento (Valente, 1989).

Para concluir, o intuito desta abordagem consiste na redução da confusão de valores, pretendendo facilitar o aluno a definir os seus próprios valores usando preferencialmente a inteligência emocional, evitando a doutrinação e promovendo o uso da sua razão. Contudo, existem diversas críticas e limitações acerca desta teoria, particularmente a sua assunção de universalidade no qual Kohlberg afirma que os seis estádios de desenvolvimento moral são transversais às culturas estudadas. Para além disso, a maior parte das pessoas não passam por todos os estádios. Outra crítica relaciona-se com a acusação de elitismo, pois o desenvolvimento moral depende da reflexão e da educação.

3. Clarificação de valores de Raths, Harmin e Simon - Na visão de Raths e dos seus colaboradores, a clarificação de valores consiste numa abordagem de educação para os valores em contexto escolar (Valente, 1989), na qual se procura estimular as crianças e os jovens a refletirem de uma forma mais aprofundada e ponderada sobre os seus próprios valores, bem como sobre os valores da sociedade em que se encontram inseridos.

Os valores são percecionados como dinâmicos e como parte integrante de um processo ao longo da vida (Valente, 1989). Raths definiu sete critérios referentes ao processo de valorização: (A) o valor deve ser escolhido livremente; (B) existe uma escolha entre diversas alternativas; (C) a escolha do valor é realizada após a reflexão e ponderação das consequências de cada opção; (D) O valor tem que ser elogiado e (e) publicamente aceite

e afirmado; (F) o valor deve manifestar-se no nosso comportamento diário e por fim (G) deve manifestar-se ao longo de diversas situações, acontecimentos e eventos, sendo que deve ser frequente e repetido.

Numa fase inicial, preconiza-se a exploração das diversas facetas da vida valorizadas pelos alunos o que pode envolver a apresentação de diversos argumentos e discussões sobre aspetos transversais da vivência humana, tais como as relações interpessoais, os afetos, emoções e sentimentos, o contexto político e jurídico, entre outros. É essencial adotar-se uma postura de não-julgamento de forma a facilitar a partilha e autoaceitação dos seus próprios pensamentos, cognições e sentimentos. Assim, pretende-se promover uma maior consciência acerca do que cada pessoa realmente valoriza de forma a integrar as suas escolhas (Valente, 1989), num processo de construção independente, autónomo e individual de um sistema de valores.

A abordagem pressupõe o relativismo dos valores morais e o papel neutro da escola, pois, a escola de uma forma geral, deve distanciar-se das componentes afetivas para que os juízos possam ser justos, imparciais e neutros, como também, defende que os valores selecionados pelos alunos devem ser livres entre um conjunto de alternativas de reflexão em que se avaliam também as consequências da escolha. Adicionalmente, avalia-se a ação da criança ou do jovem de acordo com as escolhas dos valores. Assim, o aspeto fundamental da clarificação de valores é a possibilidade de cada pessoa poder ser ajudada e auxiliada na forma como elabora as suas próprias questões e pensamentos acerca dos valores e sobre as suas escolhas.

Seguem-se algumas estratégias desta abordagem (Valente, 1989):

- As folhas de valores – pequenas histórias, afirmações ou conjunto de questões contendo implicações de valores para os indivíduos refletirem e escreverem sobre elas;
- Os incidentes – relatos de pequenos incidentes, em relação aos quais se procura a reação dos indivíduos;
- O brasão de armas pessoal – desenhos de uma espécie de brasão de armas pessoal. O agente pode explicar o significado histórico dos brasões de armas, mas o

exercício serve para ajudar o indivíduo a perceber os valores que mais fortemente defende e a aprender a importância de afirmar publicamente aquilo em que se acredita;

- Os jogos de papéis – ajudam os indivíduos a explorarem sentimentos atuando no lugar de pessoas reais ou imaginárias em situações onde os seus sentimentos e valores vêm ao de cima.

Esta metodologia não é baseada na imposição, mas sim, na promoção de um espaço seguro de partilha e apoio, constituindo uma orientação para educadores e professores de uma forma de trabalho e intervenção, que apenas pode ser avaliado a partir da observação das dinâmicas e atividades com os alunos, pois, esta abordagem, tal como afirma Rath e os seus colaboradores, relaciona a Educação de Valores a uma formação de autoavaliação e da criatividade, ao invés de uma solução dos problemas relacionados com os valores. Assim, através de uma autoanálise, o aluno desenvolve uma noção mais cuidada sobre si mesmo. No entanto, esta abordagem tem recebido um conjunto de críticas que incluem o impacto reduzido no comportamento dos alunos e na sua ineficácia em contextos de desvantagem socioeconómica.

3. A Educação de Valores e para a Cidadania nos Documentos Curriculares

Nos últimos 40 anos, as preocupações com a Educação para a Cidadania em Portugal, têm sido abordadas e assumidas em várias componentes curriculares, tais como: a educação cívica; a formação pessoal e social e a educação para a cidadania.

Tais preocupações são derivadas ao conjunto de problemas e desafios que têm surgido em pleno século XXI, quer sejam sociais; ambientais; económicos, entre outros. Tornando assim a Educação para a Cidadania, uma área educativa fundamental. (Martins e Mogarro, 2010, pp.190-191).

No website da DGE é possível encontrar um conjunto de recursos e de documentos orientadores para a intervenção em cada temática.

A Dimensão Europeia da Educação

"É cidadão da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-Membro. A cidadania da União é complementar da cidadania nacional e não a substitui." Tratado da Comunidade Europeia (art. 17.º).

O objetivo geral da temática da educação europeia é de consciencializar as crianças e jovens sobre os seus direitos e deveres em contexto europeu, ou seja, visa estimular a aquisição de conhecimentos sobre a perspetiva histórica da Europa, o desenvolvimento dos valores dos Direitos Humanos e a compreensão da Democracia.

A Educação Ambiental

“A escola não se pode limitar a ser um mero espaço de transmissão de saberes académicos” (Ministério da Educação).

Segundo a DGE, um dos objetivos do século XXI é a conservação do ambiente através da adoção de um conjunto de práticas e comportamentos sustentáveis. Salienta-se que esta temática constitui uma preocupação a nível internacional e com interesse mundial. A crise climática fez emergir a necessidade de formar as gerações futuras acerca da educação ambiental. Portanto, a educação ambiental faz parte da educação para a cidadania, pois permite o desenvolvimento de competências essenciais para dar resposta aos desafios do século XXI.

A Educação do Consumidor

“Somos todos consumidores” (Kennedy, 1962).

O consumismo faz parte da sociedade onde vivemos atualmente e como tal, torna-se essencial educar e formar para comportamentos responsáveis e promover o desenvolvimento de habilidades para que as crianças e jovens do futuro tenham a capacidade de intervir no sistema económico, estimulando o conhecimento dos direitos do consumidor e as suas responsabilidades.

A Educação Intercultural

A educação intercultural visa educar para a identificação e consciencialização da diferença como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social.

Educação para a Igualdade de Género

A DGE defende que a escola é um meio privilegiado para abordar as questões da socialização de forma a promover a igualdade entre os homens e as mulheres. Como tal, a educação para a igualdade de género engloba um plano para a igualdade de género e a cidadania, um plano para o combate da violência, violência doméstica, entre outras problemáticas que envolvem a desvalorização dos géneros.

Educação para o Desenvolvimento

A estratégia nacional de educação para o desenvolvimento, emerge da necessidade de educar uma sociedade, principalmente os jovens do futuro, para um pensamento crítico sobre as problemáticas sociais, a nível nacional e internacional. Visa, portanto, alertar para diversas situações, acontecimentos e problemáticas, de forma a encontrar soluções e alternativas mais justas, igualitárias e solidárias, através da estimulação de um pensamento coerente, crítico e consciente sobre o mundo à sua volta.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

A Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), desenvolvida e elaborada em 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, aborda um conjunto de direitos e deveres que devem ser incluídos no plano educacional das crianças e jovens em Portugal, de forma a estimular e promover um melhor futuro. A estratégia pretende que as crianças e jovens desenvolvam competências ao nível da igualdade nas relações interpessoais; o respeito pelos direitos humanos; a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, bem como, a integração da diferença, bastante relevante no contexto multicultural que vivemos nos dias de hoje. Como tal, e de acordo com o quadro educativo estabelecido, as escolas são livres e autónomas na forma como exploram as diferentes temáticas e nas metodologias de ensino que adotam.

Relativamente às dimensões obrigatórias, pois constituem áreas transversais, foram identificadas na ENEC a importância da educação para os direitos humanos, a igualdade de género, a multiculturalidade nos níveis cultural e religioso, a importância do desenvolvimento sustentável e a promoção da saúde em termos de alimentação, saúde

pública e exercício físico. As temáticas da sexualidade, educação para os *media*, literacia financeira e comportamentos de consumo, a segurança rodoviária e a participação democrática – são áreas abordadas em pelo menos dois ciclos do ensino básico. As áreas de empreendedorismo económico e social, o contexto laboral, os comportamentos de risco, o bem-estar animal, a importância do comportamento voluntário e a defesa da paz, podem ser aplicados opcionalmente em qualquer ano de escolaridade (ENEC, 2017). Desta forma, os domínios da Educação para a Cidadania diferem-se nos diversos níveis de ensino, sendo que a escolha dos temas foi debatida em sede de Conselho de Docentes e Conselhos de Turma e assenta no currículo e no seu contributo para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Tal como supramencionado, as escolas têm liberdade na forma de abordar as áreas e as temáticas, contudo, existem vários recursos e documentos, que constituem referências e pretendem apoiar as escolas.

A operacionalização da cidadania pode ocorrer ao nível global na escola ou por turmas, dependendo da temática e abordagem selecionada de acordo com as necessidades e características específicas da escola, da turma e dos alunos.

No que diz respeito aos objetivos da cidadania num contexto de ensino básico, procura-se a apresentação de diversas situações e acontecimentos que estimulem o autoconhecimento e os relacionamentos interpessoais saudáveis e positivos. Já a aquisição dos conhecimentos visa garantir a aprendizagem ao nível da interpretação e análise crítica de diversos fenómenos (Almeida, sd). Adicionalmente, as metodologias de ensino visam estimular a criação de valores positivos de forma a promover o desenvolvimento afetivo, social e cívico em contextos familiares, sociais e de vinculação através de um comportamento consciente e responsável. Visam também promover atitudes e hábitos de trabalho individual e em grupo, em que se destaca a necessidade de desenvolver iniciativas individuais e coletivas com interesse cívico. A aplicação dos conhecimentos em situações da vida real também é fundamental, bem como criar situações em que seja possível a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

Em relação à integração desta área no primeiro ciclo, a Cidadania e Desenvolvimento é integrada transversalmente no currículo, e é respetivamente da

responsabilidade do docente titular da turma. Os domínios estipulados no âmbito da Estratégia de Educação para a Cidadania a serem explorados são os seguintes: educação ambiental; saúde; igualdade de género; interculturalidade e, por fim, desenvolvimento sustentável.

4. As Assembleias de Turma como dispositivo de intervenção defendido pelo MEM

4.1. Movimento da Escola Moderna – Modelo Pedagógico

A assembleia de turma é uma das metodologias de trabalho propostas pelo Modelo Pedagógico - Movimento da Escola Moderna, pelo que se justifica uma referência às suas características e ao seu desenvolvimento.

O Movimento da Escola Moderna em Portugal foi fundado em 1966 a partir de um grupo de trabalho criado no âmbito sindical: “em 1965, Sérgio Niza e outros cinco professores formaram um grupo de trabalho de promoção pedagógica no Sindicato Nacional de Professores, no âmbito dos cursos de aperfeiçoamento profissional promovidos e dirigidos por Rui Grácio” (Gomes, 2014). Desde então, “o modelo tem estado em desenvolvimento através da formação cooperada, da partilha e da investigação produzida pelos associados do Movimento” (Idem, ibidem).

Este Movimento fundamenta-se nos contributos teóricos de Célestin Freinet e de Lev Vigotsky, da Psicologia Social e, como afirma Nóvoa (1996) desenvolveu-se com os contributos de personalidades como Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima, entre outros, no contexto de afirmação da Escola Nova ² e de correntes da pedagogia liberal e republicana que influenciaram a escola portuguesa na primeira metade do século XX. De entre os pedagogos atrás referidos, Álvaro Viana de Lemos foi quem teve o maior papel, pois estabelecia contacto com Freinet através de correspondência. Devido a esse contacto, surgiu uma amizade, o que consequentemente influenciou a introdução em Portugal de algumas das técnicas desenvolvidas por Freinet (Serralha, 2009).

Contudo, sabe-se que na fase em que surgiram estas ideias o país encontrava-se no período do Estado Novo, pelo que as limitações à Liberdade dificultaram a divulgação

² Escola Nova - Um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento.

e aceitação destas ideias pedagógicas inovadoras. Foi em 1958, que Maria Isabel Pereira (educadora de infância) depois de se ter cruzado com Freinet e com o Movimento da Escola Moderna francesa, partilhou estas inovações com Maria Amália Borges no seu regresso a Portugal, o que levou Maria Amália orientar o seu trabalho em torno da pedagogia freinetiana (Serralha, 2009).

Este movimento integra um grupo de profissionais de educação que têm como objetivo uma formação cooperada, sendo atualmente mais de dois mil associados dos diversos níveis de ensino que estão organizados por núcleos regionais (Pinto, 2008). Nestes núcleos, as práticas de ensino são analisadas e discutidas, através de debates acerca de textos teóricos e da criação de instrumentos que auxiliem o trabalho dos educadores e professores. Promovendo assim, uma construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no colectivo [...] (Serralha, 2009).

Ainda segundo o mesmo autor, “o Movimento da Escola Moderna (MEM) é um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas [...]” (p.5). Através dessas práticas e posteriores reflexões acerca das mesmas, têm sido desenvolvidas diversas estratégias metodológicas ativas e de diferenciação do trabalho pedagógico, proporcionando a participação democrática dos educandos, tanto na vivência em cooperação da sala de aula, como nos diversos contextos da vida escolar.

A Pedagogia Diferenciada defendida pelo MEM assenta numa perspetiva em que se visa o envolvimento e a responsabilização dos mais novos na sua própria aprendizagem, com vista a uma maior qualidade educativa, que se reflita, não só num aumento dos saberes dos alunos e no seu gosto de aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania (Serralha, 2009).

Segundo Niza (2007), o Modelo pedagógico do MEM assenta em três finalidades formativas:

- Iniciação às práticas democráticas;
- Reinstauração dos valores e das significações sociais;
- Reconstrução cooperada da cultura.

O modelo pedagógico do MEM afirma que o desenvolvimento da criança vai para além das atividades individuais de compreensão do mundo. A criança também se desenvolve a partir de contatos sociais como pares de diferentes idades e adultos que a introduzem na herança cultural da humanidade. Aqui, a criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social emocional. A sua liberdade de expressão, as experiências fora da escola e as suas motivações são o ponto de partida para estudos e projetos. A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento (p.67).

Para complementar a informação, é importante referir que este modelo pedagógico assume os seguintes objetivos:

- Envolver os alunos na sua aprendizagem;
- Desenvolver a consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo;
- Articular as aprendizagens das diversas áreas curriculares;
- Desenvolver vivências democráticas;
- Desenvolver a autonomia, a interajuda, a socialização, o sentido da responsabilidade e da cidadania;
- Diferenciar o trabalho dos alunos, na sala de aula;
- Potenciar as aprendizagens cooperativas (González cit. por Gomes 2014, p.119).

4.2. Assembleia de Turma/Conselho de Cooperação Educativa

O Movimento da Escola Moderna propõe a participação ativa dos alunos na gestão do currículo escolar, e consequentemente, a progressiva autonomização dos mesmos através de um modelo pedagógico fundado na cooperação, na expressão livre, na comunicação e aprendizagem pelo método natural e experimental, existindo vários instrumentos de organização e de regulação educativa para esses efeitos, ou seja, os alunos têm a oportunidade de negociar atividades e projetos a desenvolver com os educadores e professores, em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades. Desta forma, as crianças têm a liberdade de exprimir os seus interesses e opiniões e, em prol do seu

sucesso pessoal e escolar, cada uma delas, na sua individualidade, é respeitada e valorizada.

Este modelo pedagógico assenta em três subsistemas incluídos no sistema de organização cooperada, sendo eles: os circuitos de comunicação; as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta. Os circuitos de comunicação estão relacionados com as mais diversas formas de construção do conhecimento bem como dos acessos que as crianças têm para obtê-lo, mais concretamente são as formas de difusão e partilha dos produtos culturais do seu trabalho. Estas formas podem ser: comunicação de projetos; apresentação de produções; leitura de livros; exposições; correspondência e divulgação de produções, como também, através de publicações. O processo de cooperação educativa é o principal motor de aprendizagens desta pedagogia que dá destaque à aprendizagem que é construída entre os pares. E, por fim, a participação democrática direta, em que se apela ao desenvolvimento cooperado da democracia na escola, através da promoção de atitudes, valores e competências sociais e éticas definidoras da Democracia (Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, 2014).

Sendo que uma preocupação do MEM é o desenvolvimento social dos mais novos, o Conselho de Cooperação Educativa (CCE)/Assemblée de turma é uma das metodologias que potencia da melhor forma a socialização das crianças, pois, tal como Serralha (2009) refere, o CCE é “[...] uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, de um espaço público de encontro semanal do grupo/turma [...] para em conjunto gerirem, tudo o que à comunidade respeita” (p. 43). Posto isto, este dispositivo fundamental do Movimento da Escola Moderna permite a “participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática” (Niza, 1998, p.7).

Em CCE também é proporcionado às crianças um momento de cooperação, na medida em que todos os assuntos relacionados com a vida da turma são discutidos, procurando-se o consenso (Pinto e Gomes, 2013), ou seja, no decorrer dos conselhos ocorrem “discussões críticas – racionais dos incidentes vividos no quotidiano escolar. Ao longo destas discussões em que as crianças se envolvem, as mesmas desenvolvem um discurso argumentativo, pela construção de consensos, de onde decorrem as regras de vida e de funcionamento do grupo” (Serralha, 2009, p. 24), o que resultará consequentemente no desenvolvimento linguístico e de uma atitude crítica dos

participantes, bem como numa maior consciência moral, pelo facto de sentirem-se parte integrante de uma comunidade humana. Deste modo, as crianças têm a oportunidade de discutir entre elas sobre os problemas que ocorrem na escola, estando ou não envolvidas nos mesmos, bem como de exporem os seus interesses e opiniões acerca dos mesmos visando a sua resolução. Para além disso, também podem dar sugestões de melhoria relativamente a outros assuntos relacionados com a escola.

Através dessas reflexões e discussões críticas acerca das diversas ocorrências vivenciadas no quotidiano, os mais novos não só ganham consciência das suas atitudes e dos demais intervenientes, como também, desenvolvem hábitos que os transformarão em seres morais e racionais. Assim sendo, nestas Assembleias “discute-se e desocultam-se as causas, no dizer de Niza, faz-se um exercício de auto-reflexão e vê-se de perto o ponto de vista do outro com mais objetividade, por via do tempo que mediou desde o acto à sua verbalização oral. (Carvalho, et al, 2005, p.62).

Assim, esta estratégia permite a promoção da Educação para a Cidadania e da Educação de Valores, dado que esta visa a discussão acerca de assuntos vivenciados na escola, assuntos esses que podem ser vistos como conflitos e/ou problemas. Posto isto, considera-se que através dessa “resolução cooperada dos problemas comunitários, o discurso e o diálogo”, é possível potenciar a formação pessoal e social dos mais novos, bem como fomentar a aquisição pelas crianças de uma perspetiva ética sobre o mundo, desenvolvendo a sua responsabilidade moral (Killen, citado por Serralha 2007).

Ainda de acordo com Serralha (2009), para que as crianças exponham os seus pontos de vista acerca do que acontece na escola, e possam participar de uma forma mais ativa na regularização das normas da mesma, bem como no seu desenvolvimento sócio moral, é importante que ao longo das semanas façam registos das situações que considerem relevantes a serem partilhadas e/ou resolvidas em Conselho, quer sejam negativas ou positivas, “para que, através de um debate ético-democrático, se clarifiquem e mobilizem soluções evolutivas, sujeitas a um processo negocial em diálogo, orientado pelos valores da livre expressão, da justiça, da solidariedade e da reciprocidade” (Pinho, 2021, p.44).

Segundo Niza (2007), os registos dessas situações devem ser feitos no “Diário de Turma”. Este instrumento de trabalho é constituído por três colunas: «gostei»; «não gostei» e «sugestões» e surgiu como instrumento organizador dos Conselhos para que

todas as crianças lhe deem uso sempre que necessário. Neste instrumento encontram-se “ocorrências, queixas, angústias, desejos, elogios e propostas [...] contém o que cada Eu considerou mais significativo [...] e remete-se para a escrita do desabafo que outrora poderia ser verbal e impeditivo dos trabalhos em curso” (Carvalho, et al, 2005, p.61). Desta forma, o Diário de Turma é o “termómetro moral da turma, na medida em que nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional de relações e de valor de um grupo” (Niza, 1991, p.28).

No que diz respeito à organização do Conselho, por norma, este é presidido e secretariado, rotativamente, por dois alunos. Para a concretização do mesmo, propõe-se que os participantes se organizem em U ou numa mesa-redonda, para que se vejam frente a frente e possam comunicar facilmente, de acordo com as regras definidas e o respeito pelo uso da palavra gerido pelo presidente. Aqueles a quem lhes forem atribuídas as funções de presidente ou de secretário possuem determinadas responsabilidades. Em relação ao presidente, cabe-lhe orientar a Assembleia, fazer a leitura do Diário de Turma bem como conduzir o momento dando a palavra aos vários intervenientes que demonstram interesse para exporem o seu ponto de vista. Já ao Secretário, cabe-lhe apoiar o Presidente. O secretário inscreve os intervenientes que pretendem participar na discussão, regista os acontecimentos escritos no Diário de Turma, todas as decisões tomadas relativas a cada um deles, tal como outras notas acerca de eventuais assuntos que podem ser discutidos para além dos referidos no DT.

Durante as discussões devem ser cumpridas determinadas regras de intervenção. Estas são estipuladas no momento de introdução desta prática, sendo elas as seguintes: aceitar e respeitar as decisões tomadas; pedir a palavra, colocando o dedo no ar; esperar a sua vez; entre outras que possam ser estipuladas entre os participantes. Tais regras privilegiam um ambiente positivo no decorrer das Assembleias e consequentemente evidenciam a “função instituinte das regras de vida que são resultado dessa intercomunicação que proporciona aos estudantes a compreensão comum das relações entre os membros da comunidade” (Serralha,2007).

Ao registarem algum acontecimento no Diário de Turma para posteriormente ser discutido em AT, as crianças desenvolverão a capacidade de expor o que fizeram, disseram, bem como, o que sentiram e o que pensam acerca de uma determinada situação problemática, acreditando que ao partilharem-na com os seus colegas, tal situação possa ser resolvida e ultrapassada após chegarem a algum consenso e após partilharem as suas

opiniões e pensamentos. Assim, as crianças reconhecem os seus atos e têm a consciência que em cooperação com os seus colegas podem ser “mais” e “melhores”, pois, nas AT é proporcionado um espaço que permite o desenvolvimento sociomoral e o crescimento humano de cada um dos elementos do grupo. Para além disso, quem se envolve e participa em resolução de problemas desde muito cedo, envolver-se-á, certamente, num processo de aprendizagem para a vida adulta (Bronfenbrenner, cit. por Serralha, 2007).

Entretanto, ao longo das várias partilhas e discussões que são feitas, as crianças também têm o privilégio de aprender a colocar-se no “lugar dos outros”, ouvindo o que os colegas sentem, pensam e refletindo acerca da forma como reagiriam se vivenciassem as mesmas situações. Desta forma, deixam de refletir sobre eles próprios e sobre os demais desde uma perspetiva particular, colocando-se fora deles mesmos, e permitindo ver as situações do ponto de vista dos seus colegas (Alberoni e Veca, cit. por Serralha, 2007).

Muitos dos benefícios desta prática derivam dos pressupostos do Movimento da Escola Moderna para a resolução de conflitos. Partindo desses pressupostos, algumas etapas devem ser respeitadas, sendo elas:

- Identificar as fontes de conflito;
- Explicitar as intenções dos atos;
- Detetar as consequências;
- Experimentar colocar-se na perspetiva do outro;
- Decidir em Conselho (remediar, recuperar, reconstruir, compensar, construir, normas, etc.) (Niza, 1998).

Assim sendo, através das Assembleias de Turma, as crianças são influenciadas a desenvolver capacidades e a construir valores que lhes beneficiarão bastante enquanto futuros cidadãos.

Sabendo que, tal como foi referido num tópico acima, a educação de valores é uma tarefa da família, mas também uma tarefa da escola, os(as) docentes devem implementar determinadas estratégias que potenciem a promoção de valores morais tendo em conta que, estes “[...] não podem desconhecer que uma das suas missões é ajudar a prevenir o futuro, influenciando com que se desenvolvam bons cidadãos. Desta forma, tal como Fonseca (2008) defende, todas as escolas devem obter um currículo centrado na

Educação de Valores, em que nas mais diversas disciplinas, sejam promovidos “[...] espaços de reflexão e de diálogo emanados dos conteúdos específicos que ilustrem, aludam e que convidem à análise e à apreciação de determinadas virtudes” (p. 85).

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

O presente capítulo, encontra-se dividido em três pontos, nos quais apresento a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, face aos meus objetivos para a realização do respetivo projeto de intervenção. No primeiro ponto, encontra-se o método escolhido e a justificação da escolha. No segundo ponto, faço uma descrição do contexto onde decorreu o estágio, bem como da turma que foi objeto de estudo no presente projeto. De seguida, explico e descrevo os dispositivos e procedimentos de intervenção. Por fim, descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação.

1. Enunciação e justificação do método escolhido

Uma investigação na área da educação poderá seguir várias vertentes metodológicas.

A investigação qualitativa é compreendida como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). Esta investigação é também designada por naturalista, pois sucede num contexto natural e o investigador “frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Ainda segundo os mesmos autores, considera-se um conjunto de características referentes à investigação qualitativa:

1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados, ou seja, existe uma preocupação com a compreensão do contexto, entendendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural.;

2. Os dados recolhidos encontram-se em palavras ou imagens e não numa escala de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias,

vídeos, bem como outros registos, caracterizando-se assim a investigação como descritiva (p.48).;

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49) por exemplo, relativamente à área de educação, os investigadores procuram compreender o processo de desenvolvimento das práticas que pretendem estudar e a influência das mesmas dentro do contexto.;

4. Os investigadores qualitativos “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), visando a construção de uma teoria neles fundamentada.;

5. Os investigadores qualitativos procuram compreender o modo como os participantes dão sentido às situações e às suas ações pois, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50).

Tendo em conta as características referidas, estas permitiram que identificasse a investigação qualitativa como a mais pertinente para o meu projeto, correspondendo assim ao que desenvolvi enquanto investigadora.

Tal como o que consta nas características, o contexto em que me encontrei no estágio é a fonte de dados e eu fui o instrumento principal para a recolha dos mesmos, sendo que no respetivo contexto identifiquei a problemática em estudo e proporcionei situações visando a sua melhoria, ou seja, houve uma recolha contínua dos dados considerados necessários para a investigação. Entretanto, ao longo da investigação, tive a preocupação de primeiramente partir dos factos observados na sua individualidade, para posteriormente poder descrever e analisá-los, recorrendo a diferentes tipos de registo, seja de fotografias, vídeos, gravações-áudio, como também de notas de campo, para que posteriormente os analisasse e chegasse a conclusões acerca dos mesmos. Importa referir também que enquanto investigadora dei enfoque ao desenvolvimento do processo de intervenção no contexto de estágio e não apenas nos seus resultados, procurando sempre analisar a relação direta entre o desenvolvimento da minha prática e o resultado, de modo a ser capaz de observar e analisar aprofundadamente a influência do estudo nas aprendizagens do grupo.

O método que considerei mais adequado para a concretização do projeto de investigação, foi a metodologia de investigação-ação, uma vez que este é o que mais se

enquadra com o estudo que pretendi fazer, e que de acordo com John Elliot, cit. por Afonso (2005) “trata-se do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (p.74). Tal e qual como o meu estudo que é baseado numa problemática identificada e consequentemente nas estratégias implementadas com o intuito de que tal problemática fosse resolvida ou melhorada através de um processo de acção e de reflexão.

A investigação-ação no campo da educação é utilizada quando “há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações específicas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15). Desta forma, esta metodologia apresenta como objetivo principal, analisar uma realidade educativa específica, promovendo e estimulando a tomada de decisão dos intervenientes envolvidos no contexto. Enquanto isso, os intervenientes são estimulados para a mudança educativa, envolvendo questões práticas do trabalho quotidiano e processos de reflexão crítica em que se pretende originar uma mudança, resolvendo problemas concretos, ou seja, é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.” (McKernan cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Sob o ponto de vista de Alarcão e Tavares (2003) a investigação-ação passa por quatro etapas: planificação, acção, observação e reflexão. Considerando assim que, a investigação-ação é uma metodologia dinâmica “uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004, cit. por Fernandes, 2006, p.7). Ao longo desse processo, o aperfeiçoamento dos ciclos tem como base as reflexões e interpretações que foram realizadas à medida com que as informações foram recolhidas. Desta forma, de acordo com Arends “A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem [...]” (1987, cit. por Fernandes, 2006, p.2).

No que respeita ao meu estudo, identificam-se as seguintes etapas: planificação; concretização do que foi planeado; observação do que foi feito; reflexão sobre o que foi desenvolvido com base na recolha e análise dos dados recolhidos. Deste modo, pretendi implementar estratégias e metodologias pedagógicas com o objetivo de solucionar a

problemática relacionada com a irrelevância que é dada à educação de valores e simultaneamente recolher dados importantes à minha posterior análise e reflexão acerca dos mesmos. Sendo que a investigação-ação é um processo cíclico de ação-reflexão que possibilita a melhoria das práticas, enquanto professora, ao encontrar-me perante a problemática supramencionada, poderei ter a necessidade de, após uma reavaliação do problema e dos resultados das práticas realizadas, alterar as práticas, estabelecendo novas medidas de atuação.

Partindo desta metodologia, pude compreender se realmente a realização de Assembleias de Turma e as Discussões de dilemas morais influenciam a promoção da Educação de Valores pois, observei e analisei atentamente todas as práticas relacionadas com o meu projeto, e posteriormente, refleti acerca de tais observações e dos dados recolhidos ao longo das mesmas. O que posteriormente beneficiou o meu desenvolvimento pessoal e profissional, compreendendo os benefícios do projeto no contexto educativo e permitindo a construção de conhecimentos sobre os processos educativos acerca deste assunto. Desta forma, este estudo será também útil para outros professores, para os formadores académicos e para a comunidade em geral, ou seja, a metodologia de investigação-ação não só contribui para melhorar o trabalho nas escolas, mas também amplia o conhecimento e as competências dos profissionais (Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Para o desenvolvimento deste projeto coloquei algumas questões que estão relacionadas com os objetivos que mencionei anteriormente:

1. Quais são as metodologias para a Educação de Valores e a Educação para a Cidadania?
2. Qual é a influência da Educação de Valores e a Educação para a Cidadania na vida das crianças?

2. Dispositivos e Procedimentos de Recolha da Informação

Ao longo do processo de investigação recorri a determinadas técnicas de investigação que, dadas as suas funcionalidades relativamente à recolha de dados, foram fulcrais para a realização deste estudo. As técnicas foram as seguintes: Observação Participante Total e Análise Documental.

Foi também necessário definir os instrumentos utilizados para o registo de todas as informações obtidas através das diferentes técnicas já mencionadas. Os instrumentos utilizados foram: Registo Fotográfico; Registo Vídeo; Registo Áudio; Notas de Campo; as Grelhas de Verificação e de Observação, bem como as grelhas de transcrição dos vários produtos e diálogos das crianças no decorrer das várias atividades.

Segue-se agora a descrição e explicação das técnicas e instrumentos a que recorri enquanto investigadora para que posteriormente passe à explicação da forma como tratei os dados recolhidos.

2.1. Observação-Participante

A técnica que considero que me forneceu mais informação relativamente ao estudo foi a observação participante total, tendo em conta as minhas intervenções no contexto. Esta técnica é reconhecida, como um método de investigação “não específico” e é especialmente apropriada para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam a generalização de teorias interpretativas. Habitualmente recorre-se à Observação Participante com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo” que permitem obter informação relevante para a investigação em causa, porém, Nisbet, cit. por Bell (2002), considera que a observação participante “não é um dom «natural», mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos” (p. 140).

A partir dessa técnica, inicialmente, pretendi familiarizar-me com o contexto e com a problemática em estudo, compreendendo o tipo de conhecimento que as crianças têm em relação à temática em estudo, para posteriormente poder planear de uma melhor forma a ação educativa da investigação. Numa segunda fase, fiz observações ao longo do processo da intervenção, de modo a compreender os resultados obtidos após as práticas

que dinamizei. Assim sendo, tal como Afonso (2005) defende, esta é uma “[...] técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários” (p.91).

As observações podem ser diferenciadas entre observação estruturada (também designada por “observação sistemática”) ou observação não estruturada (“observação de campo”) (Afonso, 2014). Em relação à observação estruturada, consiste na observação que é feita partindo de pontos de referência já definidos para a recolha de informação. Já no que diz respeito à observação não estruturada, o observador faz anotações relativamente ao que é observado, sem respeitar um roteiro específico para esse efeito.

No contexto em que realizei o projeto de investigação, recorri aos dois tipos de observação. No que diz respeito à observação estruturada, utilizei grelhas de observação e de verificação relativas às assembleias de turma, bem como às discussões de dilemas morais que foram realizadas. Estas grelhas consistem no registo das várias observações de forma sistemática. Nelas constam os aspetos que considerava importantes e que pretendia observar e verificar de modo a evitar a descrição manuscrita do que era observado relativamente ao comportamento de cada aluno. Assim, a partir delas, pude registar dados concretos e fulcrais para a investigação. Relativamente às observações não estruturadas, recorri a registos escritos e descritivos, nomeadamente, a notas de campo manuscritas, que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflete sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Desta forma, ao longo das diferentes atividades que dinamizei, fiz registos escritos descrevendo os episódios e os diálogos que foram vivenciados durante as assembleias de turma, as discussões de dilemas morais, bem como outras atividades que realizei derivadas das anteriores já referidas. Entretanto, para complementar as diversas informações que foram recolhidas, fiz também registos áudio, vídeo e fotográfico. Desta forma, para além de permitir que tais momentos não caíssem em esquecimento, tais registos facilitaram-me também na compreensão do modo como as crianças vivenciaram o projeto, e da forma como este facilitou na compreensão e reconhecimento dos diversos valores morais.

2.2. Análise Documental

No que diz respeito à análise documental, segundo Carmo e Ferreira (1998) esta é uma técnica que apresenta como objetivos: selecionar; tratar e interpretar a informação recolhida através de diferentes meios. Desta forma, a partir desta técnica, tive a oportunidade de complementar as informações recolhidas pela observação.

Existem dois tipos de documentos que podem ser sujeitos a análise, sendo eles: os documentos oficiais e os documentos pessoais. Os documentos oficiais “proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc” (p.47) já os documentos pessoais “integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias ações, experiências, crenças, etc” (Aires 2015 p.47).

Relativamente aos documentos pessoais, estes referem-se às produções das crianças ao longo do projeto, tendo em conta que, o foco da investigação, deve centrar-se na aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008, p.92), para que posteriormente a informação obtida por outros métodos seja complementada (Bell, 2002, p.90).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998) as produções dos alunos permitem a extração de informação única, que dificilmente é encontrada noutras fontes, como também permitem, o tratamento das informações evidenciadas pelos documentos que possibilitam dar a voz aos que normalmente não a têm, devido à difusão da versão de acontecimentos e de processos sociais relevantes, contados pelos próprios protagonistas com as suas palavras e estilo” (p.76).

O objetivo de análise das produções dos alunos, consiste na recolha de “provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (Allport cit. por Bodgan e Biklen, 1994, p.177). Desta forma, o investigador reconhece as dificuldades de cada uma das crianças, as aprendizagens desenvolvidas e os seus interesses. O que posteriormente possibilita um melhor apoio e orientação na superação das suas dificuldades e necessidades que impedem a retenção e compreensão da temática explorada.

Na sequência do desenvolvimento do meu projeto, a análise documental recaiu sobre textos que foram produzidos em conjunto pelas crianças em estudo.

Quanto aos documentos oficiais, pretendi recorrer ao projeto educativo do agrupamento no qual se encontra a escola onde desenvolvi o projeto, procurando recolher dados relevantes para a investigação e compreender o contexto educativo onde decorreu o estágio, como também, recorri aos documentos curriculares disponibilizados pelo Ministério da Educação referentes ao tema em estudo.

3. O Contexto Educativo

Neste subcapítulo encontra-se a descrição do contexto em que o presente projeto foi desenvolvido, bem como da posição dos participantes, incluindo a minha enquanto observadora e investigadora.

3.1. A Escola, o Agrupamento e a Comunidade

A Escola Básica onde realizei a intervenção situa-se no concelho de Sesimbra e está integrada num Agrupamento de Escolas cuja missão visa “criar uma escola que responda às necessidades de todos os alunos, potencie as suas máximas competências e permita que cresçam e aprendam como indivíduos felizes” (Projeto Educativo 2020/24, p.4).

Este Agrupamento foi criado em julho de 2009 e é frequentado por cerca de 1400 alunos, distribuídos por quatro estabelecimentos de ensino. Destes alunos, 40 são de outra nacionalidade, destacando-se a brasileira, de seguida, a angolana e por fim, a búlgara.

Adotando um currículo integrador que agrega todas as atividades e projetos do agrupamento e mobiliza competências e literacias diversas, o Agrupamento promove atividades de complemento curricular de índole cultural, artística, cívica e de inserção e participação na vida comunitária, de âmbito escolar, local, nacional e internacional, tendo assim como visão, “ser a escola que todos os alunos gostariam de frequentar, onde todos os docentes e assistentes gostariam de trabalhar e onde todos os encarregados de educação gostariam de inscrever os seus educandos” (p.10).

Relativamente à escola em causa, esta tem duas valências: Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo e é constituída por dois blocos. Num deles, encontram-se duas

salas, sendo uma delas de um grupo de Pré-Escolar e outra de uma turma de 1.º ano, enquanto no outro bloco, encontram-se quatro salas: duas turmas de 3º ano e as restantes de 2.º e 4.º ano de escolaridade. Ainda nesse bloco, encontra-se a biblioteca escolar; a sala de professores; a sala das assistentes operacionais, bem como uma sala para apoio especializado. Relativamente ao refeitório e à arrecadação de material de atividade física, estes encontram-se em pequenos blocos desvinculados. A escola não possui ginásio, sendo que a atividade física é praticada num campo exterior, e quando as condições atmosféricas não o permitem, é praticada no interior de um dos blocos. Nesse espaço exterior também se encontra um espaço dedicado às hortas pedagógicas.

Quanto ao horário de funcionamento, é o regime normal, em que os alunos de ambas as valências entram às 09h05 e saem às 15h00. As AEC, usufruídas pelos alunos de Primeiro Ciclo, funcionam das 15h30 às 17h30.

A escola é um espaço bastante acolhedor e agradável, que possui as condições necessárias para um desenvolvimento saudável a nível emocional, cognitivo, físico e social das crianças que nela frequentam.

3.2. A Turma

A turma na qual implementei o meu projeto de investigação era do 4.º ano de escolaridade e era constituída por 20 alunos, sendo 10 do sexo masculino e os restantes do sexo feminino com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Na sua generalidade, a turma era bastante participativa e interessada em tudo o que era realizado no contexto, no entanto, um pequeno número de crianças já necessitava de reforços para que se interessassem mais pelas tarefas. Para isso, os adultos responsáveis tinham a preocupação em dar-lhes o apoio necessário e em criar várias alternativas de modo que estas crianças ganhassem uma maior motivação enquanto estudantes.

A turma apresenta diferentes níveis de aprendizagem. Relativamente às diferentes disciplinas enquadradas no currículo, foi possível verificar que em Matemática, um grande grupo revelava muitas capacidades de raciocínio matemático, dada a sua compreensão do que é pretendido e a rapidez na resolução dos problemas, no entanto, também verificámos que determinadas crianças tinham dificuldades em compreender as

tarefas propostas e os diferentes conceitos envolvidos, pois, não possuíam conhecimento matemático suficiente. Em Português, também foi verificado que as crianças evidenciavam as suas competências em relação à leitura e à gramática, contudo, na escrita já foram notadas dificuldades no que diz respeito ao cumprimento do acordo ortográfico e no uso da pontuação. Em Estudo do Meio, verificou-se que as crianças memorizavam e compreendiam facilmente os acontecimentos e conceitos explorados, no entanto, tinham dificuldades em expô-los oralmente. Em relação à área das expressões, as crianças revelavam gosto e muita autonomia relativamente às diversas atividades realizadas, quer seja a nível motor bem como a nível artístico, estas demonstravam sempre muito rigor no que faziam, tal como um enorme interesse em participarem em atividades de grande grupo.

Quanto aos problemas de saúde e/ou dificuldades de desenvolvimento, cinco crianças foram referenciadas. Duas possuem dislexia, outras duas são hiperativas, e uma criança possui descontrolo emocional e motor. Estas crianças têm a possibilidade de beneficiar dos apoios disponibilizados na escola, quer seja a nível de Terapia da Fala, e de Psicologia, no entanto somente duas das crianças referenciadas usufruem dos mesmos, sendo que as restantes procuraram apoios exteriores. Importa referir que para além do número referido, outra criança também se encontrava em processo de diagnóstico, devido a várias situações em que demonstrou ter bastantes problemas de atenção e concentração, no entanto, o seu diagnóstico acabou por não ser concluído.

A nível de comportamento, considero que as crianças tinham conhecimento das regras estabelecidas dentro e fora da sala de aula e também as cumpriam, reconhecendo a sua importância. Enquanto isso, estas também tinham bastante respeito pelos adultos que constituíam a comunidade educativa, e valorizavam o papel dos mesmos nas suas vidas. Contudo, foi possível verificar que quando se envolviam em conflitos entre elas, estas demonstravam muitas dificuldades em resolvê-los e não compreendiam quais deveriam ser as atitudes a tomar enquanto bons cidadãos e tendo em conta os diversos valores morais que são essenciais para a resolução de qualquer situação. Daí também a pertinência da minha intervenção neste contexto particular.

4. Dispositivos e Procedimentos de Intervenção

Tendo em conta a problemática em estudo, bem como o contexto educativo, que é a fonte de dados desta investigação, considerei pertinente assumir uma postura mais observadora durante as primeiras semanas, com o intuito de conhecer a turma e de aproximar-me da mesma. Para isso, decidi conhecer cada criança na sua individualidade, incluindo os seus interesses, as suas capacidades e dificuldades. Após essa observação e aproximação, pude definir o que faria mais sentido desenvolver em termos pedagógicos e curriculares com a turma. Desta forma, e dadas as características da mesma que ao longo desse processo passei a conhecer, surgiram diversas ideias a implementar, o que me levou a registar muitas notas de campo, de forma que tais informações não caíssem em esquecimento, pois são cruciais para o desenvolvimento deste estudo.

Entretanto, após muitas reflexões acerca do assunto, bem como acerca das estratégias que poderiam ser implementadas tendo em conta o tipo de conhecimento das crianças relativamente aos valores morais e à forma como estes os encaram e praticam nas suas vidas, constatei que as Assembleias de Turma e discussões de dilemas morais poderiam ser dinâmicas potenciadoras para a Educação de Valores.

O seguinte quadro (Quadro 1) demonstra de que forma foi feita a divisão das práticas³ derivadas da minha investigação durante o período de Estágio IV.

Quadro 1 - Cronograma das tarefas implementadas durante o tempo estipulado para a intervenção.

Atividades	Mês de Intervenção	<i>abril</i>	<i>maio</i>	<i>junho</i>	<i>julho</i>
Realização de Assembleias de Turma	Dias da semana	21	5; 19	2; 16	
Discussões de Dilemas Morais			12; 26	9; 23	
Atribuição de Valores				30	
Textos coletivos					7

³ Apresentação e explicação das atividades desenvolvidas no Capítulo III (pp.54-68).

Tal como consta no quadro 1, comecei por colocar em prática as minhas ideias a partir da sexta semana de estágio. Após a segunda Assembleia de Turma, na semana seguinte, comecei a dinamizar as atividades de discussão de dilemas morais, o que infelizmente não permitiu que nessa mesma semana fosse realizada também uma AT, tal como tinha previsto. Na totalidade apenas foram realizadas cinco AT, pois, para além do facto de o tempo já ser limitado tendo em conta que a minha colega também tinha o seu projeto de investigação para implementar, necessitando também de tempo letivo para o fazer, e não interferindo com a planificação curricular da turma e com as atividades curriculares que eram realizadas durante a componente letiva. Infelizmente, devido à doença Covid-19, nós e a respetiva turma tivemos de fazer isolamento nas nossas casas, o que consequentemente limitou por completo o meu projeto de investigação dadas as poucas horas que eram permitidas em regime *on-line*.

Já em relação às restantes atividades: Atribuição de valores; Textos coletivos, cada uma delas foram implementadas apenas num dia. Estas atividades, também foram utilizadas para recolha de informação e consequente análise.

Em suma, apenas tive a oportunidade de desenvolver o meu projeto às quartas-feiras, ou seja, nesse curto espaço de tempo tive de organizar a sequência didática já pensada e planeada anteriormente para ser desenvolvida em pelo menos dois dias da semana.

5. Dispositivos e Procedimentos de Análise da informação

No que diz respeito às técnicas de tratamento de dados, ou seja, que facilitam a classificação e interpretações das diversas observações (Quivy,1992, p.222), pretendi recorrer à análise estatística. A partir dessa técnica, analisarei os dados recolhidos relativamente ao número de crianças que participaram com interesse nas assembleias de turma, o número das crianças que exprimiram a sua opinião e que contribuíram para o seu funcionamento, incluindo os registos do Diário de Turma que se encontrava na sala de aula. Para além disso, também analisarei o tipo de ocorrências que foram feitas.

Partindo dessa análise, relacionada com o tipo de ocorrências expressas pelos alunos, compreenderei a sua influência no funcionamento das AT, bem como no alcance dos objetivos estipulados para este projeto. Para isso, foi criada uma grelha de análise

para cada DT, que engloba todos os DT individuais em cada semana em que estes foram escritos. Assim, estas grelhas e sua análise estão organizadas por ordem temporal do 1.º ao 4º DT e são apresentadas em anexo (Anexo 1; 2; 3 e 4). Nestas grelhas de análise consideraram-se as diferentes possibilidades de categorização das respostas das crianças: “Gostei”; “Não gostei”; Ideias/Sugestões”, que também constavam na estrutura dos DT individuais. Em cada uma destas categorias encontram-se as transcrições das ocorrências escritas pelas crianças, corrigidas ortograficamente. Entretanto, tendo em conta as várias ocorrências registadas pelas mesmas, pude organizá-las em três dimensões de análise tendo em consideração os significados comuns e os temas referenciados, sendo elas: “Relacionamento”; “Atividades” e “Aprendizagens”.

A dimensão “Relacionamento”, diz respeito às ocorrências derivadas das relações interpessoais entre as crianças, e entre as crianças com os adultos. A dimensão “Atividades”, diz respeito às ocorrências relacionadas com as atividades desenvolvidas no contexto escolar. Já a dimensão “Aprendizagens” relaciona-se com o que é adquirido e aprendido no contexto escolar.

Relativamente à dimensão “Relacionamento”, estão abrangidas maioritariamente as ocorrências que as crianças escreveram nas categorias “Gostei” e “Não gostei”, por exemplo: “- *Gostei que a C. trabalhasse comigo*” (MG); “- *Não gostei que o G. me gritasse*” (A.B), (Transcrito do 2.º Diário de Turma). Em relação à dimensão “Atividades/Lúdico” refere-se ao que as crianças escreveram na categoria “Gostei”; “Não Gostei” e “Ideias/Sugestões”, como por exemplo: “- *Eu gostei de jogar às 5 pedras*” (M.R); “- *Não gostei de sujar os ténis na horta*” (R.M); “- *Voltar a jogar aos perus*” (R.P), (Transcrito do 1.º e 2.º Diário de Turma). Por fim, em relação à dimensão “Aprendizagens”, refere-se ao que as crianças escreveram apenas na categoria “Gostei”, como por exemplo: “- *Gostei de aprender melhor a ver as horas*” (A.B), (Transcrito do 3.º Diário de Turma).

No que diz respeito à análise das atas escritas durante as AT, também foi criada uma grelha, para esse fim. Nela encontram-se organizados cronologicamente todos os registos em ata relativos ao que foi discutido e decidido nas AT.

Nessa grelha que se encontra em anexo (Anexo 5) é possível verificar a categorização referente às ocorrências relativas à categoria “Gostei”; “Não Gostei” e

“Ideias/Sugestões” da 1.^a à 4.^a ata. Desta forma, nela consta a transcrição do que foi registado em todas as atas, sem qualquer desvio do que as crianças redigiram, no entanto, com correção ortográfica, tal como foi feito com os DT.

Já em relação à discussão de dilemas morais, analisarei estaticamente qual o número de crianças que optaram por cada uma das hipóteses face às situações do quotidiano que foram referidas, como também o número de crianças que souberam identificar e reconhecer os diversos valores morais que foram explorados. Importa referir que para facilitar a análise da informação, recorri a instrumentos de Registos Áudio, Vídeo e Fotográfico, de modo que nenhuma informação e observação relevante fossem perdidas ou esquecidas.

Através dessa técnica, é possível verificar e confirmar a influência do meu projeto de investigação no comportamento das crianças, pois, dar-me-á a oportunidade de fazer uma comparação quantitativa dos dados recolhidos ao longo e após as atividades.

Para concluir, considero que, através das técnicas de investigação e dos instrumentos referidos, posso perceber se os resultados pretendidos foram alcançados, e quais são as componentes que devem ser melhoradas futuramente enquanto professora.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste Capítulo procederei à apresentação da intervenção pedagógica realizada no contexto de estágio, bem como ao tratamento de dados, apresentando, interpretando e analisando os resultados das dinâmicas realizadas e dos recursos utilizados para a realização das Assembleias de Turma, das discussões de dilemas morais e de outras dinâmicas que foram realizadas com o intuito de analisar a influência dessas metodologias para a promoção dos valores das crianças. Importa referir que as inferências e as conclusões serão feitas tendo em conta as evidências retiradas a partir dos registos feitos a propósito da intervenção pedagógica realizada e dos seus resultados. Cada metodologia, as respetivas dinâmicas e os recursos utilizados serão evidenciados de uma forma organizada, estando divididos por partes.

Ao longo do Capítulo encontrar-se-ão transcrições de diálogos, nos quais as crianças em estudo serão identificadas apenas com as iniciais dos seus nomes, de forma que a sua identidade seja respeitada. Já os adultos envolvidos (Professora Cooperante e Estagiárias) serão identificadas como: Professora Cooperante; Estagiária Catarina e Estagiária Daniela.

1. Apresentação e Análise das dinâmicas e dos recursos das AT

Segue-se uma apresentação e descrição da metodologia de trabalho adotada – Assembleias de Turma, tal como das dinâmicas e dos recursos provenientes da mesma. Entretanto, também será feita uma análise dos dados que foram recolhidas ao longo de tais dinâmicas.

1.1. Assembleias de Turma

A realização das Assembleias de Turma, teve como principal objetivo, a promoção de valores de carácter moral e ético através de uma escuta ativa do que era registado e revelado individualmente pelas crianças e consequentemente, refletido em conjunto.

A Assembleia de Turma foi a primeira prática a ser implementada. Importa referir que esta metodologia de trabalho já era do conhecimento das crianças e fazia parte das suas rotinas, contudo, devido à pandemia derivada da doença Covid-19, muitas das práticas realizadas em grande grupo foram colocadas de parte durante um longo tempo, e eu, enquanto estagiária pude fazer com que esta prática voltasse a fazer parte da vida das crianças, acreditando que esta seria uma ótima estratégia para a promoção de Valores.

Para a organização da primeira AT, foi solicitado às crianças que se dispusessem da mesma forma que se organizavam para as AT anteriores de maneira que estas se sentissem novamente à vontade com esta prática. Tal organização foi feita de forma circular para que mantivessem contacto visual entre todos. Após essa organização pedi que alguém se voluntariasse para me explicar por palavras suas como é que eram regidas as suas Assembleias de Turma, nomeadamente as regras estabelecidas, e as funções exercidas. Foram várias as crianças que se mostraram interessadas em fazê-lo, colocando o dedo no ar. A M. foi a escolhida e após ter-lhe dado a palavra, achei pertinente utilizar o meu telemóvel para fazer uma gravação-áudio, bem como o meu caderno, para poder registar todas as informações que seriam relevantes para o funcionamento da respetiva prática, bem como para futuras análises.

Entretanto, após a explicação da aluna, expliquei a todos qual era o meu propósito para esta prática voltar a ser exercida, e que esta seria realizada uma vez por semana. Relembrámos as regras que foram referidas pela M. e que todos concordaram que deveriam ser cumpridas para que este momento corresse da melhor forma. De seguida, foram explicadas as várias funções que poderiam ser exercidas durante esta dinâmica: a de presidente; de vice-presidente; de secretário, e estipulámos os membros que fariam parte da mesa da primeira Assembleia. Para isso, questioneei quem queria participar nesse sentido, tal e qual como era dirigido com a professora titular da turma em estudo, pois, decidi respeitar os seus costumes e aquilo com que as crianças se sentiam mais confortáveis.

A criança que demonstrou primeiramente interesse em ser presidente naquela Assembleia, assim o foi. Relativamente às restantes funções, o processo foi o mesmo, sendo elas as funções de Vice-Presidente e de Secretário. Funções essas que se encontram no documento relacionado com o Regimento da Assembleia de Turma (Anexo 6).

Ainda nesta AT foi possível levantar assuntos relacionados com os conflitos vivenciados entre os alunos, e tal como pretendia, pude fazer abordagens de determinados valores morais que considere pertinentes tendo em conta os conflitos referidos pelas crianças.

Na semana seguinte, foi dinamizada outra AT. Já com as regras estabelecidas e após a estipulação dos elementos que iriam assumir as funções da mesa da Assembleia, decidi relembrar a existência do Diário de Turma que devido ao facto de já terem realizado Assembleias de Turma, também já tinham conhecimento desse instrumento de trabalho, porém, este foi descurado, e encontrava-se pouco visível na sala de aula. Posto isto, tendo em conta a relevância deste instrumento para o desenvolvimento das dinâmicas pretendidas, lembrei que este deve ser utilizado com frequência e que seria colocado num local mais acessível e visível para que todos o pudessem utilizar. Entretanto, expliquei qual a sua estrutura, e as colunas a preencher, dando de seguida a cada uma das crianças o seu DT e um tempo para poderem registar algumas ocorrências que considerassem pertinentes.

O Diário de Turma da respetiva turma estava organizado num dossiê e nele constava uma folha A4 para cada criança, ou seja, cada uma delas tinha o seu DT. Relativamente à sua estrutura, este é constituído por três colunas: “*Gostei*”; “*Não gostei*” e “*Ideias/Sugestões*”. Durante a semana, sempre que as crianças quisessem registar alguma ocorrência, podiam retirar o dossiê do local e preenchê-lo livremente. Nas AT seguintes já recorreremos ao Diário de Turma, em que, primeiramente, era dado mais ênfase à leitura da coluna “*Não gostei*” sendo que era neste espaço que as crianças evidenciavam os conflitos em que estiveram envolvidas, tornando-se assim um momento ideal para fazer uma abordagem acerca dos valores morais em causa. No entanto, também foi dada bastante importância às restantes colunas, em que a coluna “*Gostei*” foi importante para ressaltar as atitudes positivas e o que delas advém, já a partir da coluna “*Ideias/Sugestões*” foi proporcionado um maior conhecimento acerca dos interesses e necessidades das crianças, e, posteriormente, eu e a minha colega de estágio pudemos incluir as atividades sugeridas nas planificações seguintes.

Após a concretização desta dinâmica, são vários os pontos a referir considerados como benefícios decorrentes da realização das AT no contexto educativo em causa. Primeiramente, é evidente que ao longo do tempo verificou-se cada vez menos queixas

referidas oralmente, pois compreenderam que o melhor momento para falar sobre os respetivos assuntos seria nas Assembleias de Turma, mas que para isso, teriam de registar as ocorrências no Diário de Turma, ou seja, começaram a utilizar cada vez mais esse instrumento. Tal facto é demonstrado nas evidências registadas em notas de campo, no dia 26 de abril de 2021.

A.B - (frustrado com a atitude do colega) *Professora, o R. gritou comigo a mandar-me calar só porque eu estava a chorar. Ele não me pediu desculpa, vou registar no Diário de Turma, para podermos resolver este problema na assembleia.*

Professora titular – *Sim, é isso mesmo! Acalma-te e pensa sobre o assunto! Até ao dia da assembleia vocês já serão capazes de conversar um com o outro sobre o que aconteceu e depois para resolverem o conflito.*

Entretanto, tal como o que a professora titular enunciou acerca da importância de ficarem calmos, é importante referir que outro dos benefícios decorrentes da realização das AT está relacionado com o facto de as crianças assumirem uma atitude mais calma, ao esperarem até à realização das assembleias para falar sobre os conflitos nos quais estiveram envolvidas. O que consequentemente foi verificado na forma como falavam uns com os outros no momento de discussão e de decisão de soluções para os conflitos em questão, o que em comparação à primeira AT, foi uma grande evolução. De facto, anteriormente, as crianças queixavam-se bastante oralmente demonstrando muita “revolta” e desagrado, tal como nas primeiras Assembleias de Turma, onde elevavam as suas vozes perante o(s) outros(s) colegas, para apresentarem as suas opiniões, e defender os seus pontos de vista.

Deste modo, as situações problemáticas deixaram de ser encaradas de uma forma violenta e agressiva por parte de determinados alunos. Tal facto foi notado a partir das mudanças de comportamento de uma criança que no início da intervenção demonstrava imensas dificuldades em controlar as suas emoções de tristeza e raiva, através de ataques de ansiedade, bem como de agressões físicas e verbais para com os seus colegas. Contrariamente a isso, essa criança e a maioria da turma melhoraram as relações interpessoais entre elas, perdendo mais, reconhecendo os seus erros, admitindo as culpas e sabendo pedir desculpa quando era necessário.

Tais evoluções positivas também são derivadas da abordagem que foi feita acerca dos valores morais ao longo de todas as Assembleias de Turma. A partir de todas as ocorrências registadas no Diário de Turma e/ou referidas no decorrer das AT, evidenciei a designação e a importância de determinados valores, como por exemplo: respeito; sinceridade; tolerância, entre outros, que se relacionavam com as situações em causa e que eram cruciais no desenvolvimento das mesmas. Desta forma, as crianças compreenderam a importância desses valores na sociedade, praticando-os em todas as situações e referenciando-os para a solução de qualquer problema/conflito, como foi verificado nos argumentos das crianças ao longo das AT e por conseguinte, nos seus comportamentos.

Assim sendo, esse debate, essa interlocução dos valores humanos é o que constrói o significado. Quer isto dizer, que o que corre mal na escola [...] é em Conselho o motor das transformações, aquilo que ajuda a evoluir os alunos, enriquecendo-os. Isto porque, ao debruçarem-se sobre elas em colectivo, essa reflexão cooperada oferece a todos a possibilidade de cada um (re)construir a sua relação com os outros. Isso pressupõe então que os alunos se vão tornando cada vez mais e melhores pessoas, um esforço colectivo que contribui para a construção de um mundo mais justo (Serralha, 2009, p.44).

A este propósito, transcreve-se a seguir um diálogo vivenciado ao longo da 3.^a Assembleia de Turma.

(Discussão acerca da ocorrência: “Não gostei que o G. me gritasse”)

Y. (Presidente da respetiva AT) - *O que aconteceu para o G. gritar contigo?*

A.B - *Foi no dia em que fizemos o trabalho de projeto, eu estava no computador a fazer pesquisas e o G. gritou comigo para me despachar a sair de lá, por causa disso, não saí.*

G. (Após a colocação do dedo no ar e de ser-lhe dada a palavra pelo presidente) – *Ele nunca mais se despachava! Eu não tenho computador em casa para fazer pesquisas, ele tem.*

Y. – *Podias ter pedido com calma, e com educação, se o tivesses feito, de certeza que o A.B sairia do computador e começava a pesquisar nos livros.*

A.B – *É verdade! Eu não gostei nada mesmo que ele me gritasse. Podia ter dito que não tinha computador em casa.*

Estagiária Catarina – *Concordo contigo Y. o respeito pelos colegas é muito importante! Esta situação seria resolvida com calma, e com uma das palavras mágicas que é... (esperando que continuassem a afirmação).*

R.M – *Que é a palavra “se faz favor”.*

Relativamente às atas, estas foram redigidas durante o momento de leitura e análise dos DT. As atas consistiam no registo das ocorrências discutidas em AT e posteriormente das decisões e soluções que foram negociadas ou tomadas no próprio momento. Essas atas eram escritas pelo(a) aluno(a) a quem foi atribuída a função de Secretário em cada AT. Importa referir que no decorrer do projeto foram escritas quatro atas, tal e qual como o número de Diários de Turma.

A partir de uma análise de conteúdo que foi feita através da grelha que se encontra em anexo (Anexo 5), pude confirmar que as ocorrências mais discutidas e refletidas nesta intervenção, são referentes à categoria “Gostei”, ou seja, ao que as crianças consideraram positivo.

Importa referir que nessa grelha, é possível verificar a categorização referente às ocorrências relativas à categoria “Gostei”; “Não Gostei” e “Ideias/Sugestões” da 1.^a à 4.^a ata. Desta forma, nela consta a transcrição do que foi registado em todas as atas, sem qualquer desvio ao que as crianças redigiram, no entanto, com correção ortográfica, tal como foi feito com os DT.

Para além do que foi possível confirmar acerca da categoria de ocorrências protagonizada, a partir dos seguintes registos: “- *Todos devemos fazer o mesmo que a M. fez, dizer o que viu, se for algo errado*”. (transcrito da 1.^aata); “- *Temos de nos resolver com os nossos amigos, não podemos deixar que pequenas chatices nos afastem*”. (transcrito da 4.^aata), confirma-se que, ao longo das AT as crianças começaram a reconhecer mais e melhor as atitudes positivas, realçando a importância de estas serem constantes.

Também foi possível verificar que em relação à categoria “Não Gostei”, as crianças usufruíram da melhor maneira a oportunidade de discutir e decidir em conjunto as soluções e consequências relativas às atitudes e situações menos positivas, como por exemplo: “ - *A pessoa que estraga alguma coisa a um menino ou menina tem de dizer a verdade!*”. (transcrito da 1.^a ata); “ - *Se a C. prejudicou os colegas no trabalho de grupo, ela vai fazer mais partes do trabalho*”. (transcrito da 2.^a ata).

No que diz respeito às ocorrências relativas à categoria “Ideias/Sugestões”, foram verificados menos registos e decisões, contudo, os registos em ata também foram ótimos recursos para que os interesses e as necessidades das crianças fossem mais valorizados, no sentido de estipular em conjunto a realização das atividades que tinham sido solicitadas em DT, como por exemplo: “- *No próximo dia de educação física, vamos voltar a jogar aos perus com as professoras Catarina e Daniela*”. (transcrito da 3.^aata); “- *Podemos fazer a luta de água no dia do acantonamento, se estiver calor*”. (transcrito da 1.^aata).

É importante salientar que para o registo das atas, o auxílio do adulto foi crucial, desde a seleção da informação, à transcrição dessa informação de uma forma resumida. Contudo, ao longo desse processo, foram verificadas muitas dificuldades na escrita, bem como um défice de vocabulário por parte das crianças, o que inicialmente prejudicou o processo, pois atrasou bastante as respetivas redações. No entanto, no decorrer do tempo, foi-se verificando uma evolução, quer seja em relação ao desenvolvimento desse processo, bem como das capacidades das crianças nas áreas mencionadas.

Em cada semana, a ata escrita na semana anterior era lida pelo presidente de AT, para que em conjunto verificassem se realmente foram cumpridas as decisões e soluções pensadas e registadas em conjunto. Assim, tal como Serralha (2009) refere, as crianças ganham uma maior consciência que as normas estipuladas devem ser cumpridas, e que para todos os maus atos devem existir consequências.

Para concluir, considero que as AT foram uma ótima prática quer seja para o conhecimento dos adultos em relação aos receios, interesses e sentimentos das crianças a partir das ocorrências das mesmas; para potenciar as capacidades desenvolvidas já referidas acima; para a discussão e resolução das situações problemáticas, tal como para a promoção de valores. No entanto, acredito que, se não nos tivéssemos encontrado perante a doença Covid-19, o que nos levou a realizar duas AT via *online*, teríamos

usufruído de uma melhor forma de todas as potencialidades provenientes desta metodologia, pois, devido a esse motivo, os desejos e interesses das crianças não foram devidamente respeitados e valorizados, tendo em conta que algumas das ideias/sugestões das crianças, não puderam ser implementadas e que o tempo de duração das AT era muito curto, o que motivou que muitas crianças que demonstraram interesse em participar nas mesmas, não tivessem a oportunidade de o fazer.

1.2. Diários de Turma

Tal como já foi referido no capítulo anterior, foram realizadas cinco Assembleias de Turma, no entanto, apenas as últimas quatro foram realizadas tendo como referência os Diários de Turma, cujos resultados e respetiva análise serão apresentados de seguida.

A partir dos registos feitos pelos alunos, é possível verificar que ao longo dos quatro DT a dimensão que mais se relaciona com as ocorrências escritas, é a dimensão “Relacionamento”, o que consequentemente confirma a necessidade da realização de AT, que visam a discussão das ocorrências e a resolução dos conflitos/incidentes evidenciados, confirmando também que a partir dessas discussões, é possível desenvolver a Educação de Valores em sala de aula, devido aos vários temas da sociedade que podem ser explorados.

Entretanto, para confirmar de uma forma mais concreta o tipo de evolução relativamente ao número e às categorias das ocorrências ao longo desta prática, elaborei o seguinte gráfico (Figura 1).

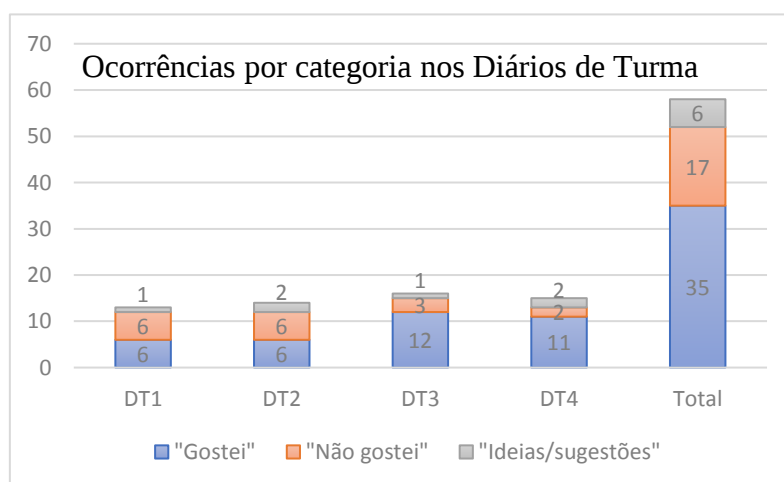


Figura 1- Ocorrências por categorias dos Diários de Turma.

A partir deste gráfico é possível verificar que ao longo dos quatro DT, o número total de ocorrências relativas à categoria “Gostei”, que corresponde à maioria, é de: 35; 17 são relativas à categoria “Não gostei” e 6 são relativas à categoria “Ideias/Sugestões”, sendo o menor número face às restantes.

É constatável que ao longo do tempo as crianças aderiram cada vez mais aos registos no DT, e que aquelas que se sentiam mais “retraídas” para expressar as suas opiniões, pensamentos e sentimentos, aproveitaram este dispositivo para o poderem fazer.

Também é possível constatar que foram verificadas cada vez menos ocorrências referentes à categoria “Não gostei”, enquanto no primeiro DT foram registadas seis ocorrências, no último DT encontram-se apenas dois registos nessa mesma categoria. Tal facto deve-se a dois motivos: O primeiro refere-se ao facto das crianças participarem ativamente nas AT, onde discutiam bastante sobre as situações vivenciadas e consequentemente pensavam em conjunto acerca de soluções para a resolução das mesmas, o que as levou a desenvolver uma maior capacidade em fazê-lo de uma forma autónoma sem recorrerem às AT, acabando assim por necessitarem de referi-las no seu DT. O segundo motivo está relacionado com o facto de as crianças terem melhorado progressivamente as relações entre elas, evitando os conflitos mínimos, sabendo pedir desculpa quando é necessário e com a consciência que as situações “menos boas” entre elas não devem ser repetidas. Desde cedo, as crianças parecem capazes de perceber que estes atos acarretam consequências negativas para os outros, ou seja, que têm efeitos intrinsecamente negativos e que por isso devem ser considerados como atos errados a excluir da convivência social (Turiel, 1994, p.28). O primeiro motivo referido é verificado nas seguintes evidências retiradas das gravações-áudio da 5.^a Assembleia de Turma:

(Após a leitura de todas as ocorrências registadas no quarto DT relativas à categoria “não gostei”)

Aluna M.R – (pede a palavra, e quando lha foi dada, começa a falar): *L. eu lembro-me de te ver muito chateado com o S, porque ele te tinha rasgado o trabalho de casa, mas não escreveste no DT, porquê?*

Aluno L.R – *Eu não achei necessário escrever no DT porque consegui perceber que ele estava arrependido. Ele pediu-me desculpa. Continuamos amigos.*

Aluno P. – (Presidente da presente AT): *Por isso é que aqui no teu DT escreveste que gostaste muito que o S. te tivesse pedido desculpa. Agora já sabemos o porquê.*

Estagiária Catarina – *Muito bem! Fico muito feliz pelo teu registo! Significa que valorizaste a atitude do S. e compreendes o valor de um pedido de desculpa. O importante é que o S. reconheceu o erro e que vocês continuam amigos.*

Entretanto, tal como é retratado no diálogo acima, foi também notado que ao longo do tempo as crianças registaram cada vez mais ocorrências referentes à categoria “Gostei”, com um maior número de respostas, devido ao maior reconhecimento do que é positivo, e à importância de tal atitude, também proveniente do decorrer das Assembleias de Turma. Já em relação à categoria “Ideias/Sugestões”, possibilitou evidenciar que o Diário de Turma foi um ótimo instrumento para as crianças revelarem os seus interesses relativamente às atividades que gostariam de realizar, desenvolvendo a capacidade de as solicitar. Tais atividades sugeridas eram incluídas nas planificações elaboradas por mim e pela minha colega de estágio, de modo a respeitar o gosto pessoal dos alunos.

Posto isto, é possível concluir que para além da possibilidade de as crianças desenvolverem as suas capacidades de escrita, de vocabulário e como referido acima, as capacidades de exporem as suas opiniões, os seus sentimentos e os seus interesses, possibilitando assim de uma melhor forma a planificação de atividades direcionadas às suas necessidades e gostos pessoais, as crianças também se tornaram capazes de fazer uma análise das ocorrências negativas em que se envolveram ao longo da semana, clarificando os comportamentos que eles próprios consideravam inadequados (Serralha, 2009, p.43). Para além disso, as crianças também desenvolveram um maior interesse em contribuir para a melhoria do ambiente educativo em que se encontravam, procurando descentrarem-se dos seus próprios interesses para aderirem aos interesses da comunidade, sendo assim inegável a autonomia que os alunos adquirem no processo de negociação, participação, e resolução dos problemas do quotidiano da sala de aula e da escola (Pereira, s.d., p.374). Em relação ao momento de leitura dos DT por parte dos presidentes estipulados para cada AT, considera-se que ao longo desta dinâmica, foi notada uma evolução na capacidade de organização de pensamento dos mesmos ao reconhecerem e selecionarem as informações mais importantes para serem discutidas em grupo.

2. Atividades de discussão de dilemas morais

Para além das Assembleias de Turma, a partir da qual se visava a promoção de valores em sala de aula, também recorri à discussão de dilemas morais para o mesmo fim.

Esta dinâmica, consistia em apresentar dilemas às crianças sobre os quais deveriam escolher uma opção tendo em conta as suas opiniões, os seus valores e conhecimentos. Cada um dos dilemas eram baseados num valor moral, e estavam relacionados com situações que ocorriam na escola, bem como nas suas casas. Eram situações reais possíveis de acontecer em qualquer contexto. Para a realização desta dinâmica, projetávamos no quadro os respetivos dilemas e as opções que tinham à sua escolha (Anexo 7), era feita a leitura dos mesmos e, sem ser permitido qualquer discussão, quer seja entre as crianças, como também entre os adultos e as crianças, deveriam escolher a opção com que mais se identificavam. As crianças teriam de se encontrar de pé e se optassem pela opção A teriam de manter-se nessa posição, se optassem pela opção B teriam de se sentar. Mediante as opções escolhidas, era questionado o porquê das suas decisões, para que, de seguida, fosse feita uma abordagem dos valores em causa. Nessa abordagem, era explicado o significado do respetivo valor e a sua importância na sociedade, fazendo com que as crianças pensassem se optaram pela hipótese certa, após a explicação e reflexão acerca do assunto. Enquanto isso, era criado um momento de discussão, em que as crianças se sentiam à vontade para contar exemplos das suas vidas e expressarem as suas opiniões. Importa referir que em cada uma dessas sessões, era feita a abordagem de pelo menos 3 valores morais diferentes, tais como: a empatia; tolerância; respeito; sinceridade, entre outros.

Após uma observação atenta do contexto no decorrer do estágio, foi possível organizar e planear de uma forma adaptada essa estratégia, partindo dos conflitos e das situações problemáticas em que as crianças estiveram envolvidas. Acreditando que, ao identificarem-se com os dilemas apresentados, refletissem sobre as suas atitudes passadas e compreendessem os valores que estiveram em causa.

Uma das situações observadas e adaptadas refere-se a um momento em que muitas das crianças, após saírem da sala de aula, deixaram pedaços de papel e lixo proveniente dos lanches em cima das suas mesas. Seguidamente, as crianças que ainda permaneciam na sala foram solicitadas a apanhar o respetivo lixo, as quais responderam de imediato que não sendo delas, não o deveriam apanhar. A partir dessa situação, pude apresentar a

seguinte questão dilemática: “Um colega teu deixou um pacote de leite em cima da sua mesa e foi para casa sem o colocar no lixo. O que farias?” e as seguintes opções: A) Deixavas o pacote no mesmo local e não o apanharias, pois não foste tu que o deixaste na mesa; B) Apanharias o pacote e colocá-lo-ias no lixo.

Numa primeira fase, as crianças respondiam sem que antes tivesse sido feita uma abordagem a cada um dos valores em causa. Desta forma responderam sem qualquer influência por parte do adulto, mas sim com base no seu conhecimento prévio em relação a este assunto, como também nas suas vivências pessoais.

Entretanto, enquanto todos os participantes escolhiam a opção com que mais se identificavam, eu, responsável pela atividade, assumi uma atitude bastante atenta para poder identificar os aspetos a desenvolver e de seguida, sem expor qualquer juízo de valor, comecei por questionar o porquê das escolhas das crianças. Após as explicações daquelas que se voluntariaram para o fazer, discutimos e refletimos tais respostas em grupo. Tal momento permitiu-me verificar que, inicialmente, as respostas e as justificações expressas dividiam-se entre as duas opções possíveis, o que pode indicar que as crianças não possuíam o mesmo conhecimento acerca da temática e não tinham as mesmas bases de caráter-moral.

Segue abaixo um gráfico (figura 2), que comprova estatisticamente o número de respostas relativamente à opção positiva e negativa numa fase inicial.

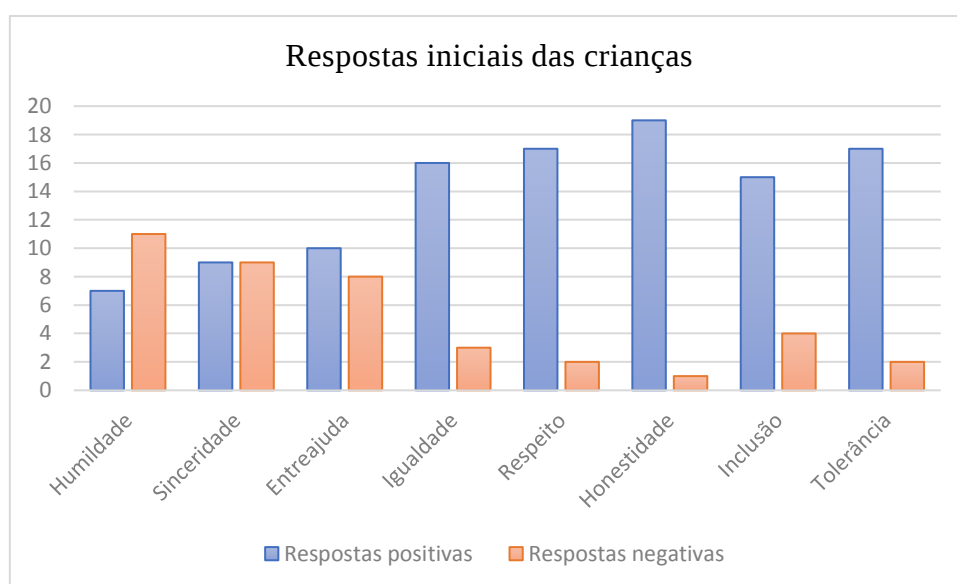


Figura 2- Respostas iniciais das crianças

Numa primeira fase, as crianças revelaram não ter consciência do significado das suas escolhas e justificações em termos éticos e morais, o que se evidenciou nalguns dos dilemas apresentados: *“Partiste uma jarra valiosa da tua mãe que se encontrava na sala. O que farias?”* metade das crianças que estavam presentes, optaram pela ação A) - *“Escondias a jarra para que a tua mãe não se chateasse contigo”* e, pronunciaram determinados comentários tais como: *“- A minha mãe iria ficar muito chateada comigo”*; *“- Esperava que ela notasse por falta dela, para dizer a verdade”*. Tal como em relação a outro dilema: *“Viste uma pessoa que não conheces a deixar cair uma nota por descuido. O que farias?”*, apenas uma criança que estava a participar optou pela ação B) - *“Chamarias a pessoa e entregarias o que lhe pertence”*, enquanto as restantes optaram pela ação A) - *“Apanharias a nota para comprares algo que queres muito”*, tendo sido assim pronunciadas as seguintes justificações: *“- Apanhava porque quero muito comprar um jogo”*; *“- Se a tinha achado, tinha que a apanhar”*; *“- Colocava o pé em cima e depois quando a pessoa estivesse longe, apanhava a nota”*.

Após as respostas e consequentes discussões acerca das mesmas na fase inicial, passei a explicar os conceitos dos valores envolvidos, bem como a sua pertinência na vida de um cidadão, para que, de seguida, fossem realizadas novamente discussões de dilemas com três situações que envolvessem alguns dos valores anteriores, sendo eles: humildade; sinceridade e entreajuda. A escolha dos mesmos deve-se ao número de respostas iniciais negativas que foram bastante notórias relativamente às situações dilemáticas que envolviam esses valores. Desta forma, através desta segunda fase pretendia-se que as crianças pensassem com uma maior consciência após as explicações dadas. Nesse momento, foi notória uma evolução positiva em relação às respostas e justificações dadas por parte dos mais novos, sendo que, estes já sabiam distinguir de forma mais adequada as atitudes certas das erradas. Tendo como exemplo um diálogo registado através de uma gravação-áudio no decorrer de uma das discussões:

Estagiária Catarina – *Se riscassem o carro dos vossos pais, ao passarem de bicicleta, o que fariam? Opção A: Diriam a verdade ou Opção B: Esperavam que os riscos fossem descobertos?*

(As crianças que optaram pela opção A) levantaram-se, no caso de opção B), ficaram sentados, estando 18 alunos presentes, 1 optou pela opção B) e os restantes pela opção A)).

Estagiária Catarina – *Muito bem! Quem quer justificar a sua resposta?*

M.R – *Eu! Eu contaria aos meus pais a verdade, porque os meus pais ficariam mais felizes se o fizesse.*

Y. – *Eles preferiam que dissesse a verdade do que se escondesse o que fiz!*

P. – *Porque é importante sermos sinceros!*

A partir deste diálogo é possível constatar que contrariamente às respostas iniciais referente à situação da jarra partida, as crianças já reconheceram a atitude correta e os seus efeitos, tal como foi verificado nas demais situações dilemáticas que foram apresentadas. Importa referir que os respetivos dilemas apresentados, bem como as respostas e justificações das crianças, quer sejam da fase inicial, como também da fase final constam em anexo. (Anexo 8; 9 e 10)

Segue de seguida um gráfico (figura 3) no qual se encontra o número de respostas das crianças relativamente às opções positivas e negativas numa fase final.

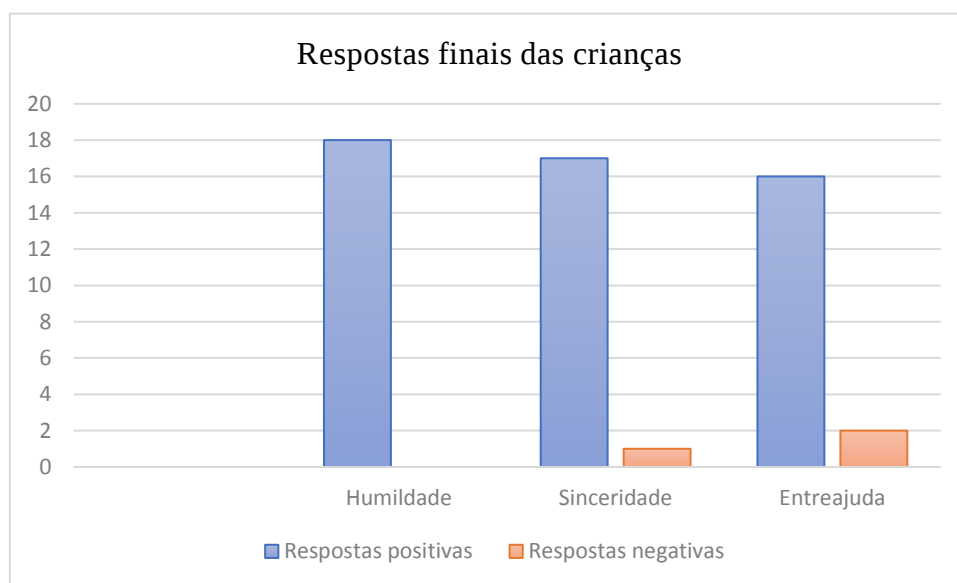


Figura 3 - Respostas finais das crianças

É importante referir que estas discussões dilemáticas, como o que aconteceu com as Assembleias de Turma, foram realizadas em menos tempo do que o planeado, tendo sido apenas realizadas em três momentos, devido ao pouco tempo disponível para a

realização do projeto, bem como, às consequências provocadas pela Covid-19, o que também determinou que dois dos momentos previstos fossem realizados via *online*.

3. Atividades complementares às atividades anteriores

Foram planeadas e desenvolvidas outras atividades com o intuito de relembrar às crianças os valores explorados, mais propriamente as suas designações, significado e a sua importância na sociedade. O que, conseqüentemente, permitiu a compreensão da influência do presente projeto no entendimento e interiorização das crianças acerca do tema desenvolvido.

3.1. Atribuição de valores

Uma das atividades realizadas consistiu na atribuição de valores entre os alunos que participaram neste projeto. A partir desta atividade, pretendia relembrar os valores explorados, e procurar compreender a influência do projeto, bem como pôr em prática o que sempre foi mencionado ao longo das AT relativamente à importância de se reconhecer em cada um o que é mais positivo no seu carácter, tal como é refletido nos seus comportamentos. Para além disso, também pretendi explorar a diversidade de valores que foram discutidos de uma forma indireta, quer seja nas AT, bem como nas atividades de discussão de dilemas morais, para que, de alguma forma, as crianças os reconhecessem e os soubessem relacionar com as experiências vividas e presenciadas com os seus colegas.

Para a realização da atividade, e como recurso de auxílio à mesma, as crianças tiveram à sua disposição uma lista em que constavam os valores a atribuir aos colegas e a sua definição. (Anexo 11)

Importa referir que não houve a possibilidade de planejar esta atividade num tempo direcionado apenas para a sua concretização. Isto, devido ao pouco tempo disponível.

Desta forma, para que pudesse desenvolver esta atividade de forma individual, foi utilizada a biblioteca da escola para reunir com cada uma das crianças, pois, estando na “reta final” do projeto, tinha como objetivo responder às dúvidas individuais que não foram esclarecidas anteriormente e que, de certa forma, não permitiram que compreendessem da forma que eu pretendia, relativamente à interpretação dos conceitos

envolvidos. Para isso, as crianças foram desafiadas a atribuir valores aos colegas, tendo em conta o que conhecem acerca deles, e de seguida justificar as suas escolhas e opiniões. Coube-me a mim verificar se as escolhas, tal como as justificações dadas, eram adequadas, tal como é possível confirmar no seguinte diálogo, que foi registado através de uma gravação-áudio.

L.R – *Escolho para o S. o valor “pontual”.*

Estagiária Catarina: (Sabendo que o aluno em causa era um dos que mais chegava atrasado) – *Sabes qual é o significado desse valor? Lê lá bem na lista.*

L.R: (Enquanto lia a lista) - *Ah! Pois, acho que afinal tem de ser outro valor, o S. chega muitas vezes atrasado à escola.*

Sendo que alguns dos valores explorados não foram devidamente explicados, as crianças demonstraram mais dificuldades nesta atividade, o que me leva a concluir que, antes da realização desta atividade, deveria ter feito uma abordagem explícita acerca de cada um dos valores em causa. No entanto, já em relação aos valores mais explorados ao longo do projeto, verificou-se que os alunos não revelaram quaisquer dificuldades em reconhecê-los e posteriormente atribuí-los aos seus colegas, tal como é possível verificar no seguinte diálogo:

J.G – *Tolerante! Eu sei que a B. é muito tolerante, tem de ser para ela esse valor.*

Estagiária Catarina – *Então porquê?*

J.G – *Ela aceita muito bem as opiniões diferentes das dela! Não se chateia com ninguém por causa disso.*

Como produto final desta atividade e para que as crianças pudessem obter uma recordação do projeto desenvolvido, achei relevante fazer a cotação de cada valor atribuído, e aqueles em que as crianças mais tinham sido identificadas, foram registados em medalhas para lhes serem distribuídas (Anexo 12 e 13). Deste modo, as crianças receberam uma medalha de reconhecimento, na qual consta um dos valores que mais as caracteriza na perspetiva dos seus colegas, incentivando-as assim, a manter as mesmas atitudes em relação ao valor atribuído.

3.2. Textos coletivos

Outra das atividades realizadas consistiu na elaboração de textos em grupos, cujo conteúdo deveria estar relacionado com um determinado valor moral, sendo eles: tolerância; empatia; respeito e igualdade, ou seja, os textos teriam de conter alguma história em que fosse feita uma abordagem a um valor moral e a cada grupo, que na totalidade eram 4, foi atribuído um valor diferente. No texto, as crianças poderiam escolher livremente o tipo de personagens, cenários, bem como os restantes elementos pertencentes a um texto narrativo. Importa referir que os valores em causa já tinham sido explorados nas atividades anteriores derivadas deste projeto de investigação.

A partir desta atividade, pretendia-se que as crianças relembressem e reconhecessem os valores envolvidos, o seu significado e a sua importância. Para além disso, também era pretendido que as crianças relacionassem os valores envolvidos com situações reais e/ou fictícias.

Para a realização da atividade, as crianças foram divididas em quatro grupos para posteriormente lhes serem atribuído aleatoriamente um valor. Após essa organização, as crianças dispuseram-se na sala conforme os grupos indicados para que criassem um texto baseado no valor que lhes foi atribuído. É de referir que ao longo desse momento, verificou-se uma enorme entreajuda entre todos os elementos, bem como uma preocupação da parte dos mesmos em relacionarem corretamente o valor correspondente, relativamente ao seu significado e à sua importância na sociedade.

Para finalizar a atividade de uma forma mais participativa entre todos os elementos, e para que tais textos fossem analisados de uma melhor forma e com intencionalidade, os próprios alunos foram desafiados a trocar os textos entre os grupos, com o intuito de serem eles mesmos a identificar qual o valor protagonizado em cada um dos textos. Enquanto isso, os adultos observavam atentamente o momento e direcionavam o pensamento dos alunos através de questões.

Segue de seguida uma tabela onde se encontram os dados registados ao longo e após a realização da respetiva atividade. Nela, encontram-se transcrições dos textos e dos diálogos escritos e enunciados pelos alunos.

TRANSCRIÇÕES DOS TEXTOS E DIÁLOGOS		
Grupos (valores)	Correspondência do valor	Identificação do valor (pelos outros grupos)
Tolerância	<i>“O Gustavo pensou, e respeitando, aceitou a ideia do colega”.</i>	<i>“É sobre a tolerância, o Gustavo não concordava com a ideia de um colega, mas depois aceitou a ideia diferente da dele”.</i> (Grupo – igualdade)
Empatia	<i>“[...] eles pensaram: nós não gostávamos que nos fizessem a mesma coisa, então foram à casa do Batman e devolveram a carta”.</i>	<i>“O texto é sobre a empatia. As outras personagens colocaram-se no lugar do Batman e perceberam que deviam devolver-lhe a carta, porque também não gostariam se lhes fizessem o mesmo”.</i> (Grupo – respeito)
Respeito	<i>“[...] ele era diferente de todos, e então como ele era diferente ninguém queria brincar [...] mas ele só queria ser respeitado”.</i>	<i>“Pelo que eles escreveram acho que é sobre o respeito e a igualdade! Porque o emoji era diferente de todos os outros, e sentia-se posto de parte, mas o que ele queria era ser respeitado e tratado como os outros”.</i> (Grupo – tolerância)
Igualdade	<i>“[...] todos os cidadãos eram alegres e coloridos, mas, só um era triste, cinzento e muito pobre, mas um dia o rei ia a passear e encontrei no meio da rua o marshmellow cinzento e deu-lhe uma casa, dinheiro e comida”.</i>	<i>“Achamos que o texto é sobre a igualdade, porque o marshmellow mesmo sendo diferente dos outros todos, recebeu uma casa, dinheiro e comida, porque todos devem ter esse direito”.</i> (Grupo – empatia)

A partir destes dados, foi possível verificar que todos os grupos revelaram facilidade em integrar corretamente o valor que lhes foi atribuído na criação da história. Já relativamente ao grupo do “respeito”, acabaram por não deixar explícito qual o valor que teria de ser abordado, pois, o conteúdo escrito envolvia não só o “respeito” como também a “igualdade”, contudo, é importante ter consciência que este grupo soube associar que muitas das nossas atitudes positivas podem envolver vários valores morais, e não apenas um. Desta forma, não considero que o grupo em causa não tenha associado corretamente o valor atribuído à história, tal como o grupo que teve a função de o analisar para identificar o valor presente no desenvolvimento do texto, pois tiveram a consciência do significado dos dois valores presentes.

Em suma, foi evidente que as crianças demonstraram a capacidade de relacionar situações fictícias com situações reais, incluindo atividades realizadas em sala de aula, tal como foram capazes de identificar e enquadrar corretamente os valores atribuídos num texto narrativo. O que demonstra, de facto, que ambos os objetivos pretendidos para esta atividade final e para todo o projeto de investigação foram alcançados.

Segue-se abaixo a transcrição de um dos textos, no qual o valor protagonizado é a tolerância. Em anexo (Anexo 14;15 e 16) encontram-se os restantes.

O Gustavo tolerante

Era uma vez um menino chamado Gustavo.

Um dia, o Gustavo estava na escola e ele os colegas estavam nos grupos interativos, e o Gustavo não concordou com a ideia de um colega que toda a gente concordou.

Depois os colegas do Gustavo disseram que só podia dizer que não gostava da ideia, se tivesse outra.

O Gustavo pensou e respeitando, aceitou a ideia do colega.

Assim, o Gustavo aprendeu a ser tolerante!

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo, retrata a reflexão final sobre o desenvolvimento do projeto de investigação, procurando encontrar respostas para as questões inicialmente formuladas, refletindo acerca das conclusões obtidas e, por fim, fazendo referência às principais dificuldades encontradas, tal como nas formas encontradas para as superar.

É importante referir que as conclusões que aqui são enunciadas não devem ser consideradas como generalizáveis, tendo consciência que este projeto de intervenção foi apenas realizado num só contexto. Deste modo, serão apenas apresentadas algumas conclusões tendo em conta o estudo realizado e tendo por base algumas das teorias existentes acerca das problemáticas desenvolvidas e os resultados obtidos no decorrer do projeto de investigação. Isto, tendo em consideração o objetivo principal do mesmo e as questões de investigação, das quais pretendi obter resposta após uma análise de dados e uma posterior reflexão acerca dos mesmos.

Após um estudo acerca das metodologias de Educação de Valores, pude compreender que são diversas as opções teóricas que se podem realizar, porém, duas das abordagens que têm sido mais consideradas como alternativas significativas à promoção de valores, são sistematizadas na teoria da clarificação de valores de Rath, e na teoria cognitivo-desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg: “Tanto o trabalho de Kohlberg como o de Rath e seus discípulos dão-nos elementos importantes para reflectirmos sobre o que poderá ser o programa escolar de educação para os valores” (Valente, 1989, p.77). Isto porque, tão importante como o desenvolvimento da capacidade de pensar racionalmente sobre os problemas morais segundo a teoria de Kohlberg, é também importante estimular a clarificação dos valores por parte dos alunos. Desta forma, estas duas perspectivas complementam-se e possibilitam a realização de projetos de intervenção adaptados e realizados por parte dos profissionais de educação, através da apresentação de determinados exercícios e desafios às crianças, sendo eles: dilemas; histórias; colocação de perguntas; entre outros.

O sucesso dos respetivos projetos de intervenção, depende do tipo de práticas a serem implementadas, pois, estas devem suscitar o interesse dos alunos através de perguntas, clarificações e justificações que poderão ser solicitadas por parte dos mesmos.

Considerou-se a importância da Educação de Valores e da Educação para a Cidadania enquanto contributo essencial para as relações interpessoais, isto é, “uma educação que, ao nível pessoal, trata dos requisitos para uma sã comunicação, o conhecimento e a estima de si enquanto pessoa humana, com necessidades, interesses, afectos, atitudes, aptidões e expectativas e, ao nível social, intervém no conhecimento e na abertura ao outro” (Valente, 1989, p.76). As crianças ao estarem envolvidas em abordagens relacionadas com esta temática, são criadas condições que favorecem a aquisição, por parte das mesmas, de um grande conhecimento de si mesmas e do outro, e na adoção de atitudes e comportamentos que lhes permitem estabelecer relações interpessoais de qualidade.

Relativamente aos contributos da realização das Assembleias de Turma e das discussões de dilemas morais para a Educação de Valores é possível concluir que relativamente ao contexto no qual desenvolvi o presente projeto, o resultado foi bastante positivo, acabando por superar as minhas expectativas. Através das discussões de dilemas morais, numa primeira fase, as crianças encontravam-se perante determinadas situações problemáticas relacionadas com o seu quotidiano, sobre as quais refletiram, para que, de seguida, escolhessem uma de duas opções relacionadas com um comportamento que assumiriam, se estivessem nelas envolvidas diretamente. Após essa primeira fase, foi feita uma clarificação dos valores, fazendo-as pensar e distinguir as atitudes certas das erradas. A partir de tal clarificação, verificou-se a mudança das opiniões das crianças acerca de determinados assuntos. Já através das Assembleias de Turma, em que foram expressas perguntas acerca de diversas situações em que as crianças estiveram realmente envolvidas e que suscitaram discussões e reflexões a partir das mesmas, foi possível verificar que as crianças melhoraram progressivamente as relações interpessoais entre si, pois, ao aguardarem para a realização das AT, onde discutiam acerca das situações e, ao terem um maior conhecimento acerca dos valores e da sua importância na sociedade, as crianças revelaram um maior controlo emocional, evitando a agressão verbal e física e adotando comportamentos mais adequados.

Para além de concluir que as Assembleias de Turma, bem como as discussões de dilemas morais são duas metodologias que, sendo bem orientadas e integradas no quotidiano da vida escolar das crianças, são um ótimo meio para a promoção de valores, e consequentemente, influenciam o desenvolvimento de cidadãos informados, dotados de valores fundamentais e preocupados com a sociedade, também posso concluir que, apesar de ser extremamente importante a implementação de estratégias direcionadas diretamente para a Educação de Valores, esta abordagem também pode ser feita através de vários momentos que fazem parte da rotina escolar e que envolve a comunidade educativa no seu todo, bem como das diversas disciplinas existentes. Deste modo, os profissionais de educação e os restantes elementos pertencentes à comunidade educativa, devem compreender quais são os recursos que têm à disposição e adaptá-los para que consigam trabalhar os valores de uma forma explícita, pois, não são apenas os curtos momentos semanais dedicados à Educação de Valores, que educarão as crianças para a cidadania. Para isso, as famílias das crianças também devem ser aliadas da escola para esse fim, já que os adultos com as quais as crianças se relacionam diariamente são encaradas pelas mesmas como as suas referências, ou seja, quer seja nas escolas, como também nas suas casas com as suas famílias, as crianças devem ter exemplos a seguir, pois, é através dos comportamentos dos adultos em que as crianças se baseiam para definir os modelos de conduta das suas vidas.

No que diz respeito às dificuldades sentidas ao longo do projeto, considero que inicialmente não estava confiante em relação ao que poderia desenvolver com as crianças para a promoção de valores de forma que suscitasse o seu interesse, que era uma das minhas preocupações, o que, consequentemente, influenciou que tivesse bastantes dificuldades na definição das práticas a desenvolver, bem como no planeamento das mesmas. No entanto, após um estudo detalhado acerca de várias teorias relacionadas com o assunto, o meu pensamento mudou, e consegui organizar as minhas ideias para poder começar a desenvolver o planeamento do projeto. A outra dificuldade com que me deparei, foi a gestão do tempo, já que o teria de organizar tendo em conta as planificações da professora cooperante, o projeto de intervenção da minha colega estagiária, e imprevisivelmente, tendo em conta o isolamento a que nos vimos obrigados a fazer devido à doença Covid-19, porém, essa dificuldade foi ultrapassada, mantendo frequentemente um pensamento positivo e uma grande vontade de terminar o projeto com sucesso.

Para finalizar, considero que a realização deste projeto foi um desafio bem-sucedido para mim. Apesar das circunstâncias, estas foram ultrapassadas, e levaram-me a acreditar mais no meu potencial enquanto futura profissional de educação, pois, é esta atitude de quem persiste e não desiste, de quem estuda, implementa e reflete, que eu quero adotar no âmbito profissional e acredito que este projeto e todas as aprendizagens que desenvolvi serão uma mais-valia para mim e para os meus futuros alunos.

CAPÍTULO V

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005) *A investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Afonso, M. (2007). Educação para a Cidadania Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, F. V. (s.d). *Da educação de valores à educação para a cidadania* [Powerpoint apresentado numa unidade curricular]. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Andrade, J. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas* (25), 83-116.
- Becker, H. S., & Geer, B. (1960). Participant observation: *The analysis of qualitative field data*. In R. N. Adams, & J. J. Preiss (Eds.), *Human Organization Research*. Dorsey: Homewood.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, P. T. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, (14), 131-153.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

- Bonotto, D. (2008). Educação Ambiental e Educação em Valores em um programa de formação docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* (2), 313- 336.
- Braga da Cruz, M. (1998). *Democracia e Cidadania: o papel dos valores*. Colóquio Educação e Sociedade, n.º 3.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação, Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carneiro, R. (1997). *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. São Paulo: Brotéria.
- Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2006). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Conselho da Europa. (2012). *A Democracia e os Direitos Humanos* (No. 1). Comissão Europeia. Obtido de: <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-for-all>
- Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Currículo Nacional - DL 55/2018 | Direção-Geral da Educação (2021). Obtido de: <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-552018>.
- Lei nº46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República (1976). Portugal. Obtido de: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistemaeducativo>
- Diaz-Aguado, Maria (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Direção Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*. Portugal. Obtido de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Direção Geral da Educação. (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Governo de Portugal. Obtido de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, A. M. (2006). *A Investigação-Ação Como Metodologia*. Projeto Ser Mais. pp.1-11

- Fernandes, A. (2017). *A educação de valores numa escola do 1º ciclo do ensino básico*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Fonseca, A. (1994). *Personalidade, Projectos vocacionais e Formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, E. N. (2008). *Recomendações para a criação de programas de nova educação do carácter: A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fonseca, J. (2009) *Do conceito de cidadania às práticas escolares de formação cívica*.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Fonseca, E. N. (2013). *A educação para a cidadania no sistema de ensino básico português no âmbito da formação do carácter: análise e propostas*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Porto: ECopy.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. In J. A. Jordán; F. F. Santolaria (eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Lima, F. (2016). *Desafio de educar para valores no séc. XXI*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Linkona, (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Lourenço, A. (2016). *A Assembleia de Turma e a Hora do Cidadão: dois dispositivos de prevenção e/ou mediação de conflitos*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Martins, M. & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de educación* (53). 185-202.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. (2016). Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Portugal. Obtido de:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educacao/referencial_dimensao_europeia.pdf
- Neto, A. Nico, J. Chouriço, J. C. Costa, P. Mendes, P. (2003). *Didácticas e Metodologias de Educação - percursos e desafios*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna* (1), 27-30.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºCEB. *Inovação* (11), 77-98.
- Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Portugal: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. *Escola Moderna* (30), 3-4.
- Nogueira, C. Saavedra, L. (2001). *Educar para uma Cidadania Activa: (Re)Pensar o Papel dos Professores*. In B. D. Silva, & L. Almeida (Ed.), VI Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. II. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1996). História da Educação: Percursos de uma Disciplina - *Análise Psicológica* (4) 417-434.
- Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ó, J. R. do; (org.). (2015). *Sérgi Niza: escritos sobre educação* (2ª ed.). Lisboa: Tinta da China Edições
- Oliveira, I. A. (2015). *A Adaptação das Crianças às Instituições de Educação de Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

- Oliveira-Martins, G. (1992). *Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania*. Colóquio: Educação e Sociedade.
- Pereira, P. (2007). *A educação para a cidadania no primeiro ano do ensino básico: reflexões sobre a implementação da área curricular não disciplinar de formação cívica no primeiro ano nas escolas do “Monte” e do “Chalet”*. Porto: Universidade Portucalense.
- Pereira, M. (s.d.). *A importância do diário de turma como instrumento de construção da moralidade: juízos sociais sobre a moralidade em crianças do 1.º ciclo de escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pintassilgo, J. (2002). *A componente socializadora do currículo escolar oitocentista*. Lisboa: Edições Colibri / SPCE.
- Pinto, A. (2008). *O Trabalho Autónomo e o Plano Individual de Trabalho. Um Estudo de Caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pinto, A. Gomes, M. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo*. Porto: ECopy.
- Pinho, R. (2021). *A Assembleia de Turma como promotora de um ambiente propício às aprendizagens*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Pires, M. (2001). *Pedagogia de vinculação e educação para valores*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Praia, J., Gil-Pérez, D., & Vilches, A. (2007). O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. *Ciência & Educação* (2), 141-156.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Boa Água (2020/2024).
Obtido de:
https://aeboaagua.org/ebiba/wp-content/uploads/2020/11/AEBA_PE_2020.pdf
- Quayvi, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Recursos | Direção-Geral da Educação. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas/recursos>
- Recursos Multimédia online | Direção-Geral da Educação. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-multimedia-online>
- Reis, J. (2000). Cidadania na Escola: desafio e compromisso. *Inforgo* (15), 105-116.

- Ricotta, L. (2006). *Valores do Educador: Uma ponte para a sociedade do futuro*. São Paulo: Ágora.
- Riqueza, A. (2017). *Educação para os valores democráticos: o conselho de turma e a literatura infantil na aprendizagem da cidadania*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade* (76), 232-257.
- Santos, M. M. (2005). *A Formação Cívica no Ensino Básico - Contributos para uma Análise da Prática Lectiva* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Serralha, F. (2007) *Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna* (35), 5-51.
- Silva, I. V. P. S. (2006). *Educação para os valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9.º Ano de Escolaridade*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Stoer, R. (2001). Transnacionalização da Educação - *Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Turiel, E. (1994). *The Development of Social-conventional and Moral Concepts*. In Bill Puka (Ed.). New York: Garland Publishing.
- Valente, M. (1989). *A Educação para os Valores*. Porto: Asa
- White, C. (1997). The moral dimension of civic education in the elementary school: habit or reason? *Journal of Education* (179), 35-45.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de registos do 1.º Diário de Turma.

1º Diário de Turma			
Categorias	“Relacionamento”	“Atividades”	“Aprendizagens”
“Gostei”	- Gostei de dar um presente ao T e ele dizer “WOOOW”. (M.T)	- “Gostei de jogar às 5 pedras”. (M.R) - “Gostei de brincar às mãos e aos pais com a M e a B”. (M.B) - “Gostei que a M me tenha dito que foi o S que me estragou o boneco”. (B.T)	- “Gostei de aprender sobre o 25 de abril”. (R.P) - “Gostei de saber que temos o direito de votar”. (A.B)
“Não Gostei”	- “Não gostei que a M reagisse mal a um comentário”. (S.M) - “Não gostei de a Carolina não ter feito o trabalho”. (L.R) - “Não gostei que o P. me mentisse “. (R.M) - “Não gostei que o YC fosse bruto comigo”. (P.N) - “Não gostei que o M gozasse comigo”. (A.B)	- “Não gostei que o S me tenha estragado o boneco e não me tenha avisado”. (B.T)	
“Ideias/sugestões”		- “Fazermos uma luta de água”. (R.M)	

Anexo 2 – Grelha de registos do 2.º Diário de Turma.

2º Diário de Turma			
Categorias	“Relacionamento”	“Atividades”	“Aprendizagens”
“Gostei”	- “Gostei que a C trabalhasse comigo”. (M.G)	- “Gostei de ver-me quando era pequeno”. (L.R) - “Gostei de ver os vídeos quando eramos pequeninos”. (S.C) - “Gostei de comer o bolo do M” (M.G) - “Gostei de dançar com a S”. (P) - “Gostei da ficha de avaliação”. (A.B)	
“Não Gostei”	- “Não gostei que a M não ouvisse “não” à primeira”. (B.T) - “Não gostei que o G me gritasse”. (A.B) - “Não gostei que o R tenha gozado comigo porque tenho o problema na boca”. (D.R)	- “Não gostei que no trabalho de grupo, o amigo do Y estivesse a incomodar.” (L.R) - “Não gostei de sujar os ténis na horta”. (R.M) - “Não gostei muito de pintar com tintas e pincéis”. (R.M)	
“Ideias/sugestões”	- “Ter 5 computadores para a escola”. (M.T)	- “Voltar a jogar aos perus”. (R.P)	

Anexo 3 – Grelha de registos do 3.º Diário de Turma.

3º Diário de Turma			
Categorias	“Relacionamento”	“Atividades”	“Aprendizagens”
“Gostei”	- “Gostei de ver o L a trabalhar muito bem comigo”. (T.C) - “Gostei de fazer as pazes com o M e com o D”. (A.B) - “Gostei de cantar os parabéns ao M”. (L.R)	- “Gostei de jogar à corrente com os meus colegas”. (Y) - “Gostei de acabar a lenda no trabalho de grupo”. (B.T) - “Gostei de jogar ao UNO”. (M.T) - “Gostei de desenhar os girassóis de Van Gogh”. (R.M) - “Gostei de tentar fazer <i>parkour</i> com o S”. (M.T) - “Gostei de fazer o trabalho de projeto”. (Y)	- “Gostei de aprender melhor a ver as horas”. (A.B) - “Gostei de aprender os pronomes”. (S.C) - “Gostei de aprender os pronomes e os determinantes”. (M.T)
“Não Gostei”	- “Não gostei quando o S nos chateou quando estávamos a brincar”. (J.G) - “Não gostei quando a D gozou com a minha roupa e disse que a dela era mais bonita”. (B.T)	- “Não gostei de sujar a roupa nova com tinta”. (R.P)	
“Ideias/sugestões”	- “Ter mais Assembleias de Turma”. (B.T)		

Anexo 4 - Grelha de registos do 4.º Diário de Turma.

4º Diário de Turma			
Categorias	“Relacionamento”	“Atividades”	“Aprendizagens”
“Gostei”	- “Gostei que o R me tivesse dado um elogio”. (B.T) - “Gostei de cantar os parabéns aos gémeos”. (D.P) - “Gostei que a J e a M me dessem uma prenda”. (M.T) - “Gostei de ficar bem com a B”. (D.P) - “Gostei que o S me tivesse pedido desculpa”. (L.R)	- “Eu gostei das histórias das mães”. (S.C) - “Gostei de jogar à corrente com os meus amigos”. (B.T) - “Gostei de escrever no diário de turma hoje”. (A.B) - “Gostei de ouvir músicas do Mickael Jackson”. (M.G) - “Gostei de saber que vamos dormir todos juntos no acantonamento”. (s.n.)	- “Eu gostei de fazer a ficha de avaliação de matemática”. (M.T)
“Não Gostei”	- “Não gostei de me chatear com a R”. (B.T) - “Não gostei que o M se chateasse comigo”. (T.C)	- “Não gostei de fazer uma ficha de matemática numa AEC”. (Y)	
“Ideias/sugestões”	- “Podíamos ver um filme no dia do acantonamento”. (J.G) - “Jogar ao coelho e toca no acantonamento”. (L.R)		

Anexo 5- Categorização referente às ocorrências relativas à categoria “Gostei”; “Não Gostei” e “Ideias/Sugestões” da 1.ª à 4.ª ata.

Atas das Assembleias de Turma			
	Ocorrências relativas à categoria “gostei”	Ocorrências relativas à categoria “não gostei”	Ocorrências relativas à categoria “ideias/sugestões”
Ata referente à 2ª AT (5/5/2021)	- “Todos devemos fazer o mesmo que a M fez, dizer o que viu, se for algo errado”. - “É tão bom receber presentes, mas para isso temos de saber dar também”.	- “A pessoa que estraga alguma coisa a um menino ou menina tem de dizer a verdade!”.	- “Podemos fazer a luta de água no dia do acantonamento, se estiver calor”.
Ata referente à 3ª AT (19/5/2021)	- “É muito bom trabalhar em conjunto, porque ajudamo-nos uns aos outros, por isso é que a M.G ficou feliz”. - “Devíamos fazer ainda mais atividades em conjunto”.	- “Podemos resolver as situações sem gritar, deve-se conversar”. - “Todos temos diferenças, e essas diferenças têm de ser respeitadas!” - “No dia da horta, é melhor levarem sempre ténis mais velhos”.	- “Vamos voltar ao jogo dos perus com as professoras Catarina e Daniela”.
Ata referente à 4ª AT (12/5/2021)	- “Temos de nos resolver com os nossos amigos, não podemos deixar que pequenas chatices nos afastem”. - “Tudo pode ser resolvido”.	- “Temos de ser mais humildes! Termos as coisas não significa que temos de exibi-las e inferiorizar o que as outras pessoas têm”.	- “Decidimos que vamos fazer salame e salada de frutas em conjunto”. - “Vamos voltar a fazer uma pintura tão conhecida como a dos girassóis de Van Gogh”.
Ata referente à 5ª AT (26/5/2021)	- “Temos de saber elogiar os amigos! Todos gostamos de receber elogios”. - “Ao elogiar melhoramos o dia das pessoas!” - “Pedir desculpa é essencial”.		- “Vamos ver um filme no acantonamento, com direito a pipocas doces e salgadas”.

Anexo 6 – Regimento da Assembleia de Turma.

Regimento Interno da Assembleia de Turma

Artigo 1.º

Enquadramento

1. A Assembleia de Turma (AT) constitui-se como forma de fortalecimento da educação para a cidadania.

Artigo 2.º

Composição

1. A AT é composta por todos os alunos da turma e as professoras.

Artigo 3.º

Funcionamento

1. A AT é supervisionada pelas professoras.

Artigo 4.º

Mesa da Assembleia

1. A Mesa da AT é composta pelo presidente, pelo vice-presidente e por um elemento designado de entre os alunos da turma que desempenha as funções de secretário.
2. A AT é presidida pela Mesa da Assembleia de Turma que é composta nos termos do ponto anterior.
3. Ao presidente cabe a orientação dos trabalhos, o cumprimento da ordem de trabalhos e a gestão dos tempos de intervenção e sua regulação.
4. Ao vice-presidente cabe coadjuvar o presidente na realização dos trabalhos da mesa e organizar as inscrições dos participantes que pretendem usar da palavra.
5. Ao Secretário cabe a redação da ata e registo dos resultados das votações.

Artigo 5.º
Intervenções

1. Pode usar da palavra, para uma intervenção, qualquer membro da AT.
2. Quem solicitar a palavra deve declarar para que fins a pretende, não podendo usá-la para fim diverso daquele para que lhe foi concedida.

Artigo 7.º
Votações

1. Nas votações a AT toma as suas decisões por maioria simples.
2. Anunciado o início da votação, nenhum elemento pode usar da palavra até à proclamação do resultado.

Artigo 8.º
Ata

1. Após a realização de cada Assembleia, será lavrada uma ata que constituirá um resumo dos assuntos tratados e deliberações tomadas.

Artigo 9.º
Alterações

1. O presente regimento poderá ser alterado, em AT, por maioria simples.

Anexo 7 - Dispositivos com os dilemas apresentados às crianças.



Um colega teu deixou um pacote de leite em cima da sua mesa e foi para casa sem o colocar no lixo. O que farias?

- Deixavas o pacote no mesmo local e não o apanharias, pois não foste tu que o deixaste na mesa.
- Apanharias o pacote e colocá-lo-ias no lixo.



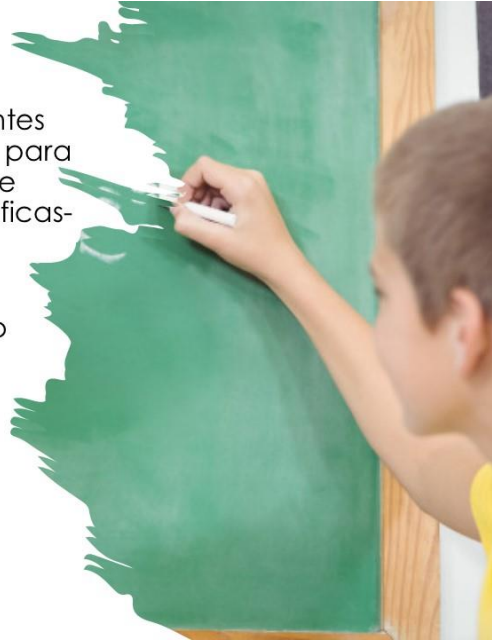
Partiste uma jarra valiosa da tua mãe que se encontrava na sala. O que farias?

- Escondias a jarra para que a tua mãe não se chateasse contigo.
- Contavas a verdade, disposto a acarretar com as consequências.



A professora teve de se retirar da sala, mas antes disso, um colega teu foi chamado ao quadro para realizar um exercício. Enquanto o realizava, ele enganou-se e não o fez corretamente. Tu verificaste o seu erro. O que farias?

- Ajudarias o teu colega explicando-lhe como sabes.
- Ficarias calado à espera que a professora voltasse à sala.



Estavas a começar um jogo com os teus amigos. Entretanto, uma menina que não conheces pediu para que também jogasse. O que farias?

- Torcias para que ela ficasse na equipa adversária.
- Não te importarias em que equipa é que ela poderia ficar.

Vês um(a) amigo(a) teu(ua) a fazer desenhos nas paredes da escola. O que farias?

- Dizias para ele(a) parar e para limpar.
- Não dizes, pois ele é teu(ua) amigo(a).



Viste uma pessoa que não conheces a deixar cair uma nota por descuido. O que farias?

- Apanharias a nota para comprar algo que queres muito.
- Chamarias a pessoa e entregarias o que lhe pertence.



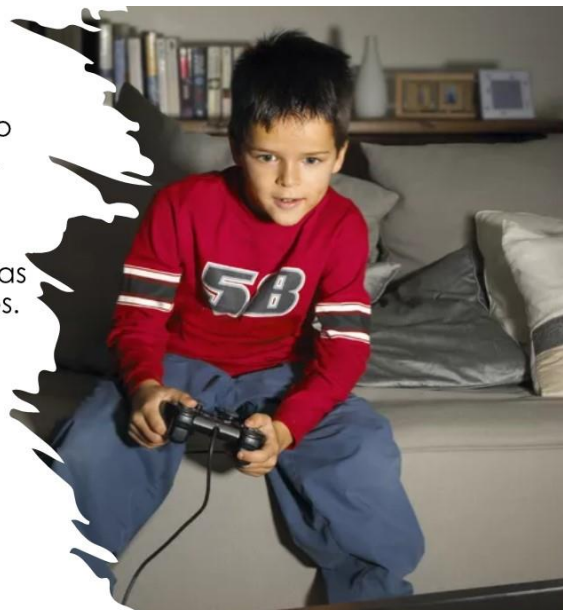
Entrou uma menina nova para a tua turma. Ela tem Trissomia 21 e não tem amigos. O que farias?

- Aproximavas-te dela e tentavas incluí-la no teu grupo de amigos.
- Não te aproximavas porque pensas que não te irás identificar com ela.



Estás a apresentar a um colega um jogo que gostas muito. Ele diz que não gosta e que conhece jogos melhores. O que farias?

- Levarias a bem a opinião dele e terias interesse em saber quais são os jogos.
- Ficarias ofendido e não terias interesse em conhecer outros jogos.



Anexo 8 - Dilemas apresentados às crianças e as respetivas respostas numa 1.ª fase.

RESPOSTAS INICIAIS – DISCUSSÕES DE DILEMAS MORAIS				
Valor Moral	Situação-Problema	Dilemas em causa	Nº Respostas inicial	
			A)	B)
<i>Humildade</i>	Um colega teu deixou um pacote de leite em cima da sua mesa e foi para casa sem o colocar no lixo. O que farias?	A) Deixavas o pacote no mesmo local e não o apanharias, pois não foste tu que o deixaste na mesa. B) Apanharias o pacote e colocá-lo-ias no lixo.	7	11
<i>Sinceridade</i>	Partiste uma jarra valiosa da tua mãe que se encontrava na sala. O que farias?	A) Escondias a jarra para que a tua mãe não se chateasse contigo. B) Contavas a verdade, disposto a acarretar com as consequências.	9	9
<i>Entreajuda</i>	A professora teve de se retirar da sala, e um colega teu foi chamado ao quadro para realizar um exercício. Enquanto o realizava, ele enganou-se e não o fez corretamente. Tu verificaste o seu erro. O que farias?	A) Ajudarias o teu colega explicando-lhe como sabes. B) Ficarias calado à espera que a professora voltasse à sala.	10	8

<i>Igualdade</i>	Estavas a começar um jogo com os teus amigos. Entretanto, uma menina que não conheces pediu para que também jogasse. O que farias?	A) Torcias para que ela ficasse na equipa adversária. B) Não te importarias em que equipa é que ela poderia ficar.	3	16
<i>Respeito</i>	Vês um(a) amigo(a) teu(ua) a fazer desenhos nas paredes da escola. O que farias?	A) Dizias para ele(a) parar e para limpar. B) Não dizes, pois ele é teu(ua) amigo(a).	17	2
<i>Honestidade</i>	Viste uma pessoa que não conheces a deixar cair uma nota por descuido. O que farias?	A) Apanharias a nota para comprar algo que queres muito. B) Chamarias a pessoa e entregarias o que lhe pertence.	19	1
<i>Inclusão</i>	Entrou uma menina nova para a tua turma. Ela tem Trissomia 21 e não tem amigos. O que farias?	A) Aproximavas-te dela e tentavas incluí-la no teu grupo de amigos. B) Não te aproximavas porque pensas que não te irás identificar com ela.	15	4
<i>Tolerância</i>	Estás a apresentar a um colega um jogo que gostas muito, ele diz que não gosta e que conhece jogos melhores.	A) Levarias a bem a opinião dele e terias interesse em saber quais são os jogos. B) Ficarias ofendido e não terias interesse em conhecer outros jogos.	17	2

Anexo 9 – Os Dilemas apresentados numa 2.ªfase.

EXEMPLOS FINAIS – DISCUSSÕES DE DILEMAS MORAIS				
Valor Moral	Situação-Problema	Dilemas em causa	Nº Respostas	
			A)	B)
<i>Humildade</i>	A sala de aula ficou desarrumada, não foste tu que desarrumaste, mas a tua professora pediu que arrumasses. O que farias?	A) Não fazias o que a professora te pediu, porque não foste tu que desarrumaste. B) Arrumavas a sala.	0	18
<i>Sinceridade</i>	Se riscasses o carro dos teus pais, ao passares de bicicleta. O que farias?	A) Dizias a verdade. B) Esperavas que os riscos fossem descobertos.	17	1
<i>Entreajuda</i>	Estás a realizar um trabalho de grupo, já fizeste as tuas tarefas, mas vês que um amigo teu está muito atrasado. O que farias?	A) Ajudarias o teu colega para que ele pudesse acabar mais rápido. B) Não o ajudarias porque já fizeste a tua parte.	16	2

Anexo 10 – Comentários das crianças referentes às respostas iniciais.

COMENTÁRIOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS INICIAIS				
Valor Moral	Situação-Problema	Dilemas em causa	Comentários das crianças	
			A)	B)
<i>Humildade</i>	Um colega teu deixou um pacote de leite em cima da sua mesa e foi para casa sem o colocar no lixo. O que farias?	A) Deixavas o pacote no mesmo local e não o apanharias, pois não foste tu que o deixaste na mesa. B) Apanharias o pacote e colocá-lo-ias no lixo.	“- Se não fui eu que deixei o pacote na mesa, não tenho de o apanhar”. - “Se fosse ao contrário ninguém apanhava o meu lixo”.	“- Eu apanhava porque a minha mãe diz-me sempre para ajudar toda a gente da escola, assim ia ajudar as senhoras da limpeza”.
<i>Sinceridade</i>	Partiste uma jarra valiosa da tua mãe que se encontrava na sala. O que farias?	A) Partiste uma jarra valiosa da tua mãe que se encontrava na sala. O que farias? B) Contavas a verdade, disposto a acarretar com as consequências.	“- A minha mãe iria ficar muito chateada comigo”. “- Esperava que ela notasse por falta dela”. “- Ela iria colocar-me de castigo, e não quero”.	“- A minha mãe diz-me sempre que prefere que eu diga a verdade, do que depois a descubra de outra maneira”. “- Prefiro dizer para a minha mãe não ficar chateada comigo”.
<i>Entreajuda</i>	A professora teve de se retirar da sala, e um colega teu foi chamado ao quadro para realizar um exercício. Enquanto o realizava, ele enganou-se e não o fez corretamente. Tu verificaste o seu erro. O que farias?	A) Ajudarias o teu colega explicando-lhe como sabes. B) Ficarias calado à espera de que a professora voltasse à sala.	“- Eu ajudava, também gostava que me ajudassem”. “- Eu gosto de ajudar os meus colegas, eu não quero que eles chumbem”.	“- Quando a professora chegasse, ela explicava”. “-O colega tem de perceber o erro sozinho”.

Igualdade	Estavas a começar um jogo com os teus amigos. Entretanto, uma menina que não conheces pediu para que também jogasse. O que farias?	A) Torcias para que ela ficasse na equipa adversária. B) Não te importarias em que equipa é que ela poderia ficar.	“-As meninas discutem muito”. “- As meninas não sabem jogar os nossos jogos”. “- Só gosto de jogar com os meus amigos”.	“- Aceitava, se calhar é uma boa jogadora e não sabemos”. “- Gosto de ter novas amigas”.
Respeito	Vês um(a) amigo(a) teu(ua) a fazer desenhos nas paredes da escola. O que farias?	A) Dizias para ele(a) parar e para limpar. B) Não dizes, pois ele é teu(ua) amigo(a).	“- A escola é de todos, temos de cuidar dela, o meu pai diz sempre isso”.	“- O meu amigo ficaria chateado comigo se dissesse”.
Honestidade	Viste uma pessoa que não conheces a deixar cair uma nota por descuido. O que farias?	A) Apanharias a nota para comprar algo que queres muito. B) Chamarias a pessoa e entregarias o que lhe pertence.	“- Apanhava porque quero muito comprar um jogo”. “- Se a tinha achado, tinha que a apanhar”. “- Colocava o pé em cima e depois quando a pessoa estivesse longe, apanhava a nota”.	“- Eu não apanhava, se calhar a pessoa precisava mesmo do dinheiro”. “- A pessoa pode ser pobre”. “- Eu também gostava que mo dessem, se fosse meu”.
Inclusão	Entrou uma menina nova para a tua turma. Ela tem Trissomia 21 e não tem amigos. O que farias?	A) Aproximavas-te dela e tentavas incluí-la no teu grupo de amigos. B) Não te aproximavas porque pensas que não te irás identificar com ela.	“- Eu não gostava que ela ficasse sozinha na escola”. “- Não é por ela ter problemas que não tem o direito de ter amigos”. “- Ela precisa de ajuda para conhecer a escola, e conhecer os outros meninos e meninas”.	“- Ela tendo problemas, ia fazer-me confusão, não conseguir ajudá-la”. “- Ela não ia saber brincar connosco”.
Tolerância	Estás a apresentar a um colega um jogo que gostas muito, ele diz que não gosta	A) Levarias a bem a opinião dele e terias interesse em saber quais são os jogos.	“- Se não gostarem do meu que eu gosto, não faz mal, é normal”.	“- Os meus jogos são sempre fixos, se os colegas não gostassem é

	e que conhece melhores. O que farias?	B) Ficarias ofendido e não terias interesse em conhecer outros jogos.	“- Gosto de conhecer novos jogos”.	porque não podem ser meus amigos”.
--	---------------------------------------	---	------------------------------------	------------------------------------

Anexo 11 – Lista dos valores e a sua definição.

1. **Generoso(a)** = Age em benefício de outras pessoas.
2. **Sincero(a)** = Prefere dizer a verdade em vez de mentir.
3. **Empático(a)** = Coloca-se no lugar das outras pessoas.
4. **Tolerante** = Aceita as opiniões e gostos contrários aos seus.
5. **Respeitador(a)** = Tem boas maneiras; educado.
6. **Honesto(a)** = É fiel a si próprio, e aos outros em qualquer contexto.
7. **Compreensivo(a)** = Compreende a outra pessoa, o que ela sente e diz.
8. **Modesto(a)** = Não faz inveja em relação ao que tem (roupas, ténis, jogos, etc).
9. **Solidário(a)** = Ajuda quem precisa, partilha, acompanha.
10. **Pontual** = Respeita o tempo dos outros, cumpre os horários estabelecidos.
11. **Fiel** = É aquele que não trai, cumpre com o que promete e diz.
12. **Colaborativo(a)** = Tem espírito de equipa.
13. **Responsável** = Cumpre com os seus deveres.
14. **Disciplinado(a)** = Obedece às regras.
15. **Corajoso(a)**
16. **Paciente** = Sabe esperar.
17. **Grato(a)** = Agradecido pelo muito ou pouco que tem/valoriza o que tem.
18. **Humilde** = Reconhece as suas fraquezas e dificuldades.
19. **Organizado(a)** = Arrumado/ter tudo em ordem.

Anexo 12 – Conjunto das medalhas distribuídas.



Anexo 13 – Momento da distribuição das medalhas.



Anexo 14 – Texto: “A Cidade dos emojis” (Respeito).

A Cidade dos emojis

Era uma vez, na cidade de emojis que havia todo o tipo de emojis possíveis. Mas havia um que era diferente de todos porque só tinha um olho. Num dia foi passear ao parque, ele era diferente de todos e então como ele era diferente ninguém queria brincar com ele. Então sentiu-se posto de parte mas ele só queria ser respeitado. A caminho de casa ele encontrou um emoji que também era diferente dos outros porque ele não tinha uma perna. Depois eles sentaram-se num banco e começaram a falar: Eu chamo-me John.

E tu?

Eu chamo-me John.

A CIDADE DOS MARSHMELLOWS

<
O
>

Há muitos, muitos anos um unicórnio pôs um ovo. Mas daquela vez foi diferente, daquele ovo em vez de um unicórnio nasceram 2 marshmallows.

E daí nasceu a raça marshmallow.

Passada décadas, décadas e mais décadas foram nascendo mais marshmallows.

E daí nasceu a Marshmallowlândia.

Todos os cidadãos da Marshmallowlândia eram alegres e coloridos, mas só um era triste, cinzento e muito pobre. vivia na rua. Mas um dia o Rei Marshmallow se apaixonou o seu

marshmallow de estimação, e encontrou no meio da rua o marshmallow cinzento e deu-lhe uma casa um trabalho dinheiro e comida. E viveram felizes para sempre.

KIM

A empatia dos vilões.

No dia de São Valentim, o Batman
preparou uma surpresa para a Batwoman,
que era um poema de amor.

O joker e a harley ~~queen~~ queen estão
a passar ao pé do quarto do Batman e foram
a entrar. Entretanto, encontraram um poema de amor e
decidiram levar para casa. Quando estavam em casa, eles
queriam abrir o poema ^{mas} eles pensaram: nós não gostamos
que nos fizemos a mesma coisa, então foram a casa
do Batman e ~~devolveram~~ devolveram a carta.
No final o Batman desculpa-os e ficaram
felizes para sempre.

