

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva

Dissertação de Mestrado

Ruben José Pacheco Faustino Parruas Rocha

Mestrado em
Educação e Formação

Ponta Delgada
2022

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva

Dissertação de Mestrado

Ruben José Pacheco Faustino Parruas Rocha

Orientadora

Prof.^a Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação



Agradecimentos

A elaboração desta dissertação são o fruto de três anos de mestrado, assente em muitas aprendizagens e novos desafios.

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a uma grande amiga, Neusa Mendonça, por toda a motivação, companheirismo e suporte incondicional. Nos momentos mais difíceis havia sempre uma palavra de encorajamento que ajudava a não demover do objetivo.

Também não posso deixar de agradecer a toda a minha família, em especial mãe e tia, que ao longo de todo o percurso sempre se mostraram o alicerce que precisava para seguir o meu caminho. Assim, o meu muito obrigado a todos os envolvidos neste processo.

À instituição que me acolheu também endereço o meu muito obrigado, por toda a disponibilidade e, essencialmente aos jovens e técnicas participantes, que aceitaram colaborar comigo neste trabalho de investigação colaborando sempre com contributos valiosos.

Quero agradecer a todos os docentes e colegas de turma, que contribuíram para este meu percurso recheado de novas partilhas e aprendizagens, que me ajudaram em toda a minha caminhada.

Por último, de forma muito especial, quero agradecer à Prof. Doutora Joséia Mafalda Ribeiro da Fonseca por toda a orientação ao longo do trabalho, pelas partilhas valiosíssimas de conhecimento, pelas reflexões sobre os temas da investigação e por toda a disponibilidade que sempre teve para comigo.

Resumo

As práticas de cidadania, tem como objetivo entender o sentido e o lugar da educação para a cidadania no processo educativo de uma instituição de acolhimento residencial e colaborar para que o mesmo se torne um eixo central na formação cidadã de jovens institucionalizados. A educação para a cidadania, hoje, não pode ser vista apenas como um processo de instrução cívica, pois já se revelou ineficaz na formação de cidadãos ativos e responsáveis.

Na investigação agora em análise, a educação para a cidadania é concebida como um processo educativo global e integrado, assente numa cidadania ativa, que aponta à promoção da formação do individuo através da construção do eu, na sua dimensão singular e comunitária.

Conscientes da importância da educação para a cidadania na sociedade atual, julgamos fundamental envolver uma instituição de acolhimento residencial de jovens num trabalho de investigação-ação colaborativa, onde fosse possível analisar e refletir como entendiam e promoviam o processo educativo para a cidadania nas suas práticas diárias.

Contribuiu para este trabalho de investigação uma comunidade de aprendizagem, constituída pelo investigador principal, dois técnicos e cinco jovens de uma casa de acolhimento residencial.

O processo de investigação-ação colaborativa distribuiu-se em diferentes ciclos e fases, iniciando na definição de problemas, passando pelo processo de investigação e culminando na avaliação da mudança, verificando se os jovens aprenderam novas perspetivas de uma educação cidadã. Ao longo do processo optou-se por diversos procedimentos de recolha e de análise de dados: entrevistas exploratórias, para conhecer a realidade em estudo, um questionário diagnóstico, que possibilitaram conhecer o público-alvo do estudo e, por fim, uma adaptação da escala de cidadania para adolescência para verificar se existiram mudanças significativas após a oficina de formação.

No final do presente trabalho de investigação, verificámos que os jovens apresentaram algumas mudanças, principalmente, na forma como concebem e desenvolvem a cidadania, associando-a a uma ética da responsabilidade.

Palavras-chave – Educação para a cidadania; Acolhimento residencial; Investigação-ação colaborativa

ABSTRACT

The citizenship practices aims to understand the meaning and place of education for citizenship in the educational process of a residential care institution and to collaborate so that it becomes a central axis in the citizenship education of institutionalized young people. Education for a citizenship, today, cannot be seen only as a process of civic instruction, as it has already proved to be ineffective in the formation of active and responsible citizens.

In the research under analysis, education for a citizenship is conceived as a global and integrated educational process, based on active citizenship, which aims to promote the formation of the individual through the construction of the self, in its singular and community dimension.

Aware of the importance of education for citizenship in today's society, we believe it is essential to involve a residential care institution for young people in a collaborative action-research work, where it would be possible to analyze and reflect on how they understood and promoted the educational process for citizenship in their daily practices.

A learning community, made up of the main researcher, two technicians and five young people from a residential shelter, contributed to this work.

The collaborative action-research process was divided into different cycles and phases, starting with the definition of problems, going through the investigation process and culminating in the assessment of change, verifying whether young people learned new perspectives of a citizen education. Throughout the process, several data collection and analysis procedures were chosen: exploratory interviews, to know the reality under study, a diagnostic questionnaire, which made it possible to know the target audience of the study and, finally, and adaption of the scale of citizenship for adolescence to verify if there were significant changes after the training workshop.

At the end of this research work, we found that young people showed some changes, mainly in the way they conceive and develop citizenship, associating it with and ethics of responsibility.

Keywords - education for citizenship; residential reception; collaborative action research.

Índices

Índice Geral

| | |
|---|-----|
| Introdução..... | 9 |
| Parte - I – Que educação para a cidadania em casas de acolhimento? | 13 |
| Capítulo 1 - Educação para a cidadania no século XXI..... | 14 |
| 1.1. Educação e cidadania, que relação? | 14 |
| 1.2. Educação e Valores | 19 |
| Capítulo 2 – Acolhimento residencial | 22 |
| 2.1. Crianças e jovens em risco..... | 22 |
| 2.2. Casas de acolhimento residencial | 26 |
| Parte - II – Concepções e práticas de Educação para a Cidadania na Casa de Acolhimento..... | 31 |
| Capítulo 3 – Metodologia | 32 |
| 3.1. Processo metodológico | 32 |
| 3.2. Contexto e problematização | 35 |
| 3.2.1. População | 36 |
| 3.2.2. Amostragem | 36 |
| 3.3. Questões e objetivos da investigação | 37 |
| 3.4. Fases e técnicas de investigação | 39 |
| 3.5. Instrumentos | 39 |
| 3.5.1 Análise documental | 41 |
| 3.5.2. Entrevistas | 42 |
| 3.5.3. Questionários | 45 |
| 3.5.4. Escala de cidadania para a adolescência (ECA) | 47 |
| 3.6. Quadro de análise de conteúdos..... | 48 |
| 3.7. Relatório de investigação – entre o processo e os resultados | 51 |
| Considerações finais..... | 89 |
| Referências bibliográficas..... | 95 |
| Anexos | 100 |

| | |
|--|-----|
| Anexo I - Protocolos | 101 |
| Protocolo de Investigação com os Jovens | 106 |
| Protocolo de Investigação com os Tutores Legais | 108 |
| Anexo II - Guião entrevista aos Técnicos da CAR | 110 |
| Anexo III - Questionário sobre a Educação para a Cidadania | 112 |
| Anexo IV – Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)..... | 131 |
| Anexo V – Oficina de Formação..... | 143 |

Índice Quadros

Quadro I – Caracterização da amostra

Quadro II – Ciclos e fases da investigação

Quadro III – Sistema de categorias

Quadro IV – Conceções sobre cidadania

Quadro V – Conceções sobre valores associados à cidadania

Quadro VI – Representações sobre práticas individuais de cidadania

Quadro VII – Representações sobre as relações interpessoais nas práticas de cidadania

Quadro VIII – Representações sobre as finalidades da educação para a cidadania

Quadro IX – Representações sobre as estratégias utilizadas na educação para a cidadania

Quadro X – Avaliação (pré-teste) - *Representações sobre participação cidadã*

Quadro XI – Avaliação (pré-teste) – Valores associados à cidadania

Quadro XII – Avaliação (pré-teste) – Práticas individuais de cidadania

Quadro XIII – Avaliação (pré-teste) – Relações interpessoais nas práticas de cidadania

Quadro XIV – Avaliação (pré-teste) - Estratégias de educação para a cidadania

Quadro XV – Avaliação (pré/pós-teste) - *Representações sobre participação cidadã*

Quadro XVI – Avaliação (pré/pós-teste) – Valores associados

Quadro XVII – Avaliação (pré/pós-teste) – Relações interpessoais nas práticas de cidadania

Quadro XVIII – Avaliação (pré/pós-teste) – Práticas individuais de cidadania

Quadro XIX – Avaliação (pré/pós-teste) - Estratégias utilizadas na educação para a cidadania

Introdução

O tema *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva* foi alvo de reflexão e escolhido por diversas razões. Por um lado, porque a área da Cidadania e Formação Cívica é um tema do nosso interesse pessoal. Por outro lado, derivou, em parte, da minha experiência profissional, isto é, a presente investigação despertou o meu interesse enquanto antigo colaborador de uma Casa de Acolhimento Residencial (CAR), acompanhando os jovens de perto e verificando as mudanças educativas, sociais e pedagógicas que têm decorrido ao longo dos anos, que faz com que o tema da educação para a cidadania, na nossa opinião, se tornasse algo de extrema pertinência para o nosso público-alvo.

Um contexto educativo não escolar, enquanto espaço propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os jovens obtêm diferentes literacias que precisam mobilizar, deve-se ir (re)adaptando de forma a responder às necessidades destes tempos de mudanças aceleradas e contínuas.

A presente investigação é o culminar do mestrado em Educação e Formação, na modalidade de dissertação, e destina-se a uma casa de acolhimento que, dado às suas características, se enquadra num contexto educativo não escolar.

Falar, referir-se ou evocar o termo projeto é, nos dias de hoje, nos discursos em geral e no discurso pedagógico em específico, uma constante e quase inevitável. Entretanto, o uso do termo projeto não se desenvolveu ao acaso. Por um lado deveu-se a uma necessidade de consenso da nomeação por outro deveu-se à necessidade de transformação social que obriga a passagem de um paradigma técnico para um tecnológico procurando o domínio da ação pelo acesso ao tempo futuro através da previsibilidade e antecipação (Carvalho & Diogo, 1994).

As casas de acolhimento, enquanto contextos educativos não escolares, necessitam ter como objetivo educar crianças-jovens no sentido pleno da formação como cidadão. Ou seja, a missão das casas de acolhimento assenta na educação para a cidadania.

As crianças-jovens relacionam-se consigo próprias, com os outros e com o mundo, através do desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que formam a base de uma aprendizagem eficaz, ao longo da vida, e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Silva et al., 2016).

Ao longo da história, mesmo em épocas de repressão social e política, a educação para a cidadania esteve presente nos sistemas educativos, embora fosse entendida e colocada em prática de forma um pouco diferente, isto é, era utilizada mais como meio de transmissão de propaganda do regime político em causa.

Nas sociedades democráticas tem se verificado um real interesse pela forma como os seus jovens desenvolvem a consciência dos seus direitos e deveres, enquanto cidadãos. As classes políticas e as instituições educativas demonstram um especial cuidado com a construção de uma cultura cívica (com conhecimentos, competências e capacidades de cidadania), através da educação, procurando uma cidadania ativa. Assim, a educação para a cidadania surge como o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de aptidões cívicas, bem como a consciencialização mútua de direitos e deveres dos jovens que, enquanto cidadãos, necessitam estar plenamente conscientes quer dos seus direitos bem como das suas responsabilidades. É importante promover um processo educativo, ainda que seja em contexto informal, que favoreça uma consciência cidadã dos jovens, de forma que estes se identifiquem como membros de uma determinada comunidade e como tal detentores de direitos, deveres e responsabilidades perante estas. Na verdade, o que se pretende é que os jovens compreendam a sua inserção e participação na comunidade como elementos constitutivos da sua identidade.

Nos tempos que correm, o contexto sociocultural reclama um novo conceito de cidadania. O verdadeiro cidadão, hoje, é aquele que se reconhece e assume como membro livre, envolvido na sua comunidade e que, deste modo, responde às suas necessidades e exigências.

É notório a preocupação da educação para a cidadania preparar as crianças-jovens para o seu desenvolvimento integral enquanto pessoas, quer na sua dimensão singular como na sua dimensão comunitária. Consideramos que dotar os jovens de uma formação cívica de qualidade torna-se essencial para que estes correspondam da melhor forma às exigências do cidadão do século XXI. Não basta saber dos seus direitos e deveres, numa determinada comunidade, pois este necessita reconhecer-se como parte integrante, ativo, livre, exercendo, de facto, essa liberdade, cumprindo com as suas obrigações.

Com este trabalho de investigação pretende-se conhecer a realidade/necessidade existente na casa de acolhimento, que se constitui como o sujeito deste estudo, com o intuito de elaborar, planificar e implementar um plano formativo e de ação na linha do que é preconizado no âmbito de uma investigação-ação. A investigação-

ação apresenta-se como sendo uma das principais metodologias utilizadas neste trabalho investigativo.

Os principais objetivos do presente trabalho incidem na necessidade de refletir sobre o sentido e o lugar que a educação para a cidadania apresenta na casa de acolhimento, sobre a importância da cidadania no desenvolvimento do jovem enquanto pessoa e cidadão; entender como é que os profissionais de uma casa de acolhimento planificam e desenvolvem o processo educativo, que valores lhe atribuem e, por fim, envolver a casa de acolhimento num trabalho de investigação-ação que incentive a pesquisa, a prática e a reflexão sobre a educação para a cidadania e a melhor forma de a desenvolver.

Para tal, consideramos que a metodologia de trabalho mais adequada aos intentos deste projeto de investigação assenta numa combinação da investigação-ação técnica com a investigação-ação crítico/emancipatória. O recurso a esta metodologia de investigação, permite o envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos (investigador principal, técnicos e jovens participantes) na identificação dos seus problemas e necessidades, na busca de soluções, e ao incentivar a colaboração e a partilha de conhecimento entre os intervenientes desenvolve-se um ambiente democrático favorável à formação de uma instituição cidadã.

O presente trabalho está dividido em duas partes, que dialogam entre si. A primeira parte está relacionada com uma abordagem teórica relativa ao conceito de educação para a cidadania em casas de acolhimento. Discutimos o seu percurso, através da relação entre a educação e os valores, assim como a sua presença e importância em contextos educativos não escolares, como é o caso das casas de acolhimento para crianças-jovens.

A segunda parte assenta no estudo empírico, onde decorreu todo o projeto de investigação. Nesta parte, encontramos as questões de natureza metodológica, a caracterização do contexto educativo não escolar, a apresentação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, seguindo-se, a apresentação e análise dos dados obtidos, complementados com uma reflexão sobre as atividades produzidas no projeto de investigação.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais refletimos sobre a construção do conhecimento produzido na relação dialética que se estabeleceu entre o nosso enquadramento teórico e o saber teórico-prático produzido no processo de investigação-ação colaborativa.

Em suma, todo este projeto de investigação assente numa reconstrução dialética e interativa do conhecimento acerca do que é um projeto educacional em cidadania, onde se reflete sobre a promoção da educação para a cidadania e sobre a formação cidadã dos jovens de casas de acolhimento residencial.

Parte - I – Que educação para a cidadania em casas de acolhimento?

Capítulo 1 - Educação para a cidadania no século XXI

1.1. Educação e cidadania, que relação?

No mundo de hoje, após a extinção das grandes ditaduras europeias e com o crescimento do pensamento democrático no Ocidente, as sociedades estão mais focadas no que se prende com o desenvolvimento autónomo da pessoa humana. Enquanto processo que promove o desenvolvimento humano, a educação, assume-se como basilar para a formação do cidadão, que se quer responsável e participativo.

Educar deriva etimologicamente do latim *ducere*, que significa “nutrir para deixar crescer”, “alimentar”. Destaca-se na origem desta expressão o cuidado e a preocupação quanto ao crescimento do ser humano.

A educação na segunda metade do século XX, de acordo com Fonseca (2011, pp. 31-32), assenta na,

construção integrada da condição humana, que se desenvolve no diálogo permanente entre o desenvolvimento da consciência moral autónoma, a liberdade e a responsabilidade de cada homem e o conhecimento de valores, das normas e da identidade cultural de cada sociedade.

Neste seguimento, podemos inferir que a educação deve preparar o homem para ser um cidadão globalizado, onde o processo educativo deverá ser visto como um caminho a percorrer pelo homem durante a sua formação, na promoção do desenvolvimento do Homem como pessoa e como cidadão, membro de uma comunidade que vive, age e decide nela.

O conceito de cidadania, na contemporaneidade, segundo Fonseca (2011, p. 112),

recupera o princípio de participação na vida da comunidade defendida pelos gregos e, ao fazê-lo, está a atribuir à cidadania um papel maior do que a contratualização dos direitos individuais, pois está a permitir a efectivação e o exercício desses direitos.

Passando para uma alusão à perspectiva histórica do conceito de cidadania, verificamos logo dois aspetos interessantes, é um conceito que já vem de há muito tempo, mas que também foi assumindo diferentes conotações ao longo da história da humanidade.

Os alicerces da cidadania remontam à Grécia Antiga. Nesta época, a cidadania estava associada ao conceito de democracia e era compreendida como a participação dos indivíduos do sexo masculino e atenienses na vida da *polis*, com o propósito de promover o bem-comum de todos os habitantes da cidade-estado. Podemos afirmar que nesta época a cidadania apresentava alguma exclusividade, uma vez que bania - da participação na *polis* - todos os restantes habitantes, ou seja, as mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros.

Na civilização romana, a noção de cidadania assume novos contornos, era considerada um ponto de vista político normativo e legalista, no sentido de assegurar paz e segurança aos habitantes do Império. Segundo este conceito de cidadania, a educação para a cidadania no Império Romano assentava nas leis, regras e responsabilidades cívicas que auxiliassem no controlo social da população. Assim, a educação para a cidadania na cultura romana abandona a noção de desenvolvimento humano para assumir um papel de controlo cívico.

Quanto à atribuição da nacionalidade à pessoa física, existe a previsão de dois critérios: o *ius sanguinis* e o *ius soli*. O primeiro, mais tradicional, foi aplicado durante a Antiguidade, e, atualmente, na Europa e em vários países colonizadores: por meio do *ius sanguinis*, a nacionalidade é atribuída por meio da filiação. Já o *ius soli* foi predominante na Idade Média, sendo aplicado atualmente em países colonizados. Por meio desse critério, a nacionalidade é atribuída pelo Estado onde o indivíduo nasceu (Sachett, 2018).

Na Idade Média, o conceito de cidadania não apresentava grande significado na sociedade, estando esta mais focada no teocentrismo, ou seja, estamos perante uma época de vassalagem e fidelidade ao senhor feudal, à Igreja e ao Rei. Neste período não existe a ideia de participação na sociedade, pois as populações eram submissas ao Rei. Nesta época, o significado da vida enquanto conceito passa a ter um carácter mais religioso, deixando de existir o interesse pela participação na comunidade, por parte da população, onde o objetivo da vida na terra era alcançar a felicidade celestial, a “cidade de Deus”.

Na Idade Moderna, dá-se a reconceptualização do conceito de cidadania. Neste período histórico a noção de cidadania assenta num sentimento de pertença, através da organização de um grupo no mesmo espaço ou território, segundo a orientação de quem os conduz através de leis em troca de proteção e garantia da paz.

A atribuição do significado de liberdade à dimensão ética da cidadania, serve de mote importante no desenvolvimento da cidadania da Idade Moderna, inspirando a

Revolução Francesa em 1789. Por esta altura ser-se cidadão, como referido anteriormente, significava pertencer a um Estado politicamente estruturado e organizado de forma a desfrutar dos direitos sociais concedidos pela normalização constitucional, com o estabelecimento das Repúblicas.

O conceito de cidadania tornou-se no século XVIII, com o surgimento dos direitos civis, no bojo da rutura com o Antigo Regime absolutista e do ápice do Iluminismo. O ser humano passa a ser detentor do status de cidadão, tendo a liberdade e a igualdade asseguradas por um mínimo de normas jurídicas, entretanto, o desenvolvimento do conteúdo da cidadania não ocorreu sem imprecisão: identificado com uma gama muito variada de princípios, desde a aquisição ou perda de nacionalidade até a obtenção de direitos políticos, o que contribuiu para a utilização equivocada do termo nos mais variados contextos (Sachett, 2018).

Nos dias de hoje, assente nas influências dos princípios democráticos que despontaram depois da 2ª grande Guerra consolida-se a noção de cidadania democrática, entendida como um espaço que assegura a participação de todos, a igualdade de oportunidades aos seus cidadãos para que se possam desenvolver autonomamente e intervir responsável e criticamente para o bem comum.

Não obstante, a dimensão democrática que o conceito de cidadania assume depois da 2.ª Guerra Mundial, segundo Perrenoud (2002, p. 29), a educação para a cidadania, durante muito tempo, foi assumida como sendo, essencialmente, instrução cívica e esta “[...] durante muito tempo confundiu-se com a interiorização intensiva e acrítica de alguns princípios morais e com a preocupação de promover um respeito incondicional pelas instituições. [...] Hoje sonha-se com uma cidadania livremente assumida, sem doutrina”.

Na realidade, podemos afirmar que na contemporaneidade enfatiza-se a dimensão ética da cidadania, entendendo-a como o espaço que permite o desenvolvimento do Homem na sua singularidade e enquanto ser social, capaz de reconfigurar a vida em sociedade. O que exige que a educação para a cidadania não se circunscreva à transmissão de normas e regras (Fonseca, 2011).

Nesta linha de pensamento, Afonso (2005, p. 16), refere que,

a cidadania é um saber estar e um saber viver dinâmicos, que não podemos fixar num conjunto de regras cívicas – por mais importantes que sejam – é uma construção, porque implica a acção empenhada do próprio, o exercício voluntário e consciente de competências, ao longo de toda a vida, seja qual for a idade ou o contexto. Cabe a todos nós e também às instituições construir e viver a cidadania.

Compreenda-se educação para a cidadania assente na ética da responsabilidade como uma visão educacional que promove a cidadania como elemento essencial ao processo de construção do eu, que aponta para jovens capazes de uma participação ativa, consciente e responsável na sua sociedade. A educação para a cidadania com base numa ética de responsabilidade permite condições para que os jovens entendam o quanto é necessária a relação dialética da dimensão singular e comunitária do eu para a construção pessoal e social do individuo e para a evolução da sociedade (Fonseca, 2011).

Julgamos que, primeiro que tudo, é preciso perceber como construir o “espírito” de cidadania, pois o “cultivo” da cidadania, é uma responsabilidade de todos nós. A cidadania tem de estar presente em todos os contextos das sociedades contemporâneas.

Na tentativa de procurar alguma relação entre educação e cidadania, encontramos diversos autores (Menezes, 2017; Menezes & Ferreira, 2012; Ribeiro et al., 2014) que defendem que ambas não podem existir de forma isolada, isto é, a escola, através da transformação numa escola cidadã, tem de conseguir articular estes conceitos de modo a preparar as crianças para uma cidadania ativa, assente numa ética da responsabilidade, com o intuito de os preparar para assumirem as suas responsabilidades numa sociedade democrática.

Neste seguimento entende-se que a educação da cidadania tem de estar presente na vida dos indivíduos desde cedo, porque torna-se fundamental desenvolver “nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015, p. 30).

A família tem um papel decisivo no processo de socialização. É neste grupo que a criança começa a aprender os comportamentos, os valores, as normas e as atitudes

vigentes numa determinada sociedade. A família tem, portanto, um papel fundamental como agente de socialização, ao dotar a criança de todo um conjunto de conhecimentos e comportamentos que lhe permitirão dar respostas adequadas às situações sociais (Silva, 2016).

A “cidadania activa” é entendida como peça-chave da educação do século XXI. Associa-se à cidadania ativa competências essenciais, como por exemplo: a comunicação adequada, o aprender a aprender, a construção de um espírito crítico e de iniciativa e as aptidões de relacionamento cívico e social, priorizando a importância do agir pessoal e social assente numa ética da responsabilidade, que favorece o respeito pela diferença, o diálogo intercultural e a formação de uma relação equilibrada entre o homem e a natureza em benefício da sustentabilidade (Fonseca, 2011).

Nos tempos que correm, assim como na história, a educação voltada para a cidadania ativa, representa um papel essencial na luta contra as desigualdades sociais, a violência, a intolerância e a indisciplina. A educação para valores, além de preparar o homem para o passado e presente, prepara o homem, essencialmente, para o futuro.

Podemos afirmar, que a educação para valores, considerando os valores como princípios éticos universais, estimula o desenvolvimento de sentimentos e práticas de tolerância. Cortina (2001, citado por Fonseca, 2011, p. 98), defende que,

[...] uma sociedade não pode ser pluralista e tolerante se não conta com alguns dos princípios e valores morais que os distintos grupos sociais têm por irrenunciáveis, entre eles o valor de tolerar a quem pensa de forma diferente e mais ainda o valor de respeitá-lo activamente.

Educar o cidadão, na realidade, é educar para valores, pois educação e valores são dois conceitos que estão interligados. Como referimos, anteriormente, educar consiste na construção do ser humano, em transmitir conhecimentos, valores e promover competências para que o cidadão se considere um valor, “como um fim em si mesmo”, e faça o seu caminho através de um processo de crescimento em relação ao seu contexto sociocultural (Fonseca, 2011).

A sociedade global do mundo de hoje obriga a um novo modelo de educação para a cidadania, forçando a que os contextos educativos, escolares e não escolares, vivam a democracia diariamente, estimulando os jovens a uma participação ativa, de forma crítica e responsável, na sociedade democrática.

Assim, a educação para valores apresenta enorme pertinência, no sentido em que vai permitir que a pessoa se forme de modo a garantir que, na sociedade, se

verifique todas as condições que beneficiem o processo de construção de todos os cidadãos.

1.2. Educação e Valores

No decurso deste trabalho de investigação tendemos a afirmar que existe uma ligação direta entre educação e valores, sendo esta apresentada como a inferência de uma tarefa que envolve a assunção de valores.

Como refere Fonseca (2011, p. 94),

os valores são, de facto, a causa, o móbil de toda a educação. Esta, ao promover a formação da pessoa, visa prepará-la para a se integrar na sua sociedade, e, conseqüentemente, dá-lhe a conhecer e a experienciar as tradições socioculturais e axiológicas da sua comunidade, permitindo-lhe que seja um membro esclarecido e activo da sua sociedade. Ao mesmo tempo que cria condições para que cada pessoa se reconheça como cidadão de uma determinada comunidade, a educação fomenta o desenvolvimento da identidade única e irrepetível da cada pessoa, dando-lhe meios que lhe permitam reconhecer-se com um ser com valor em si mesmo.

Relativamente à fonte dos valores, Marques (1998, p. 1), refere-nos que,

São necessidades humanas, umas racionais e outras sensitivas. Aos valores que nascem das necessidades humanas racionais, chamamos de valores racionais. Aos valores que nascem de necessidades humanas sensitivas chamamos valores vitais. Só os primeiro podem aspirar à universalidade. Os restantes são produto dos contextos e das condições. São, portanto, relativos.

A educação para valores deve, no entanto, ser ensinada de forma construtiva, ou seja, deve ser ensinada criando condições e experiências que levem ao desenvolvimento de uma consciência axiológica. Esta construção axiológica deverá proporcionar-se através de um processo construtivo que estimule o desenvolvimento da consciência e da conclusão autónoma das questões morais (Fonseca,2013).

Neste sentido, a educação para valores deve utilizar estratégias metodológicas construtivas, ou seja, estratégias que, além de disponibilizarem a noção de valores,

permitam a análise e a discussão das questões/problemas atuais na base dos princípios éticos universais, casos da autonomia, da justiça e da responsabilidade.

Como refere Reimão (2011, p. 376)

[...] só os valores dão sentido à vida do homem, no seu fundamento e no seu processo; são características da acção humana, enquanto se pressupõe determinadas escolhas no conjunto dos dilemas que marcam a vida do homem; são paradigmas mentais que, convertidos em critérios de juízo, configuram a expressão do bem.

A promoção da cidadania e dos seus valores apresentam um contributo muito importante, na luta contra a indisciplina, no sentido que através da defesa dos direitos e deveres, de todos, faz com que tenhamos os mesmos direitos sociais, independentemente da classe social a que pertençamos.

É notável que uma das melhores formas de combater situações de indisciplina, e de violência, por exemplo o *bullying*, muito presente nas casas de acolhimento (Almeida, 2019), prende-se com a educação para cidadania através da promoção de uma maior capacidade de autonomia, respeito pelo outro, solidariedade, responsabilidade e justiça. Podemos afirmar, que a educação para valores, considerando os valores como princípios éticos universais, estimula o desenvolvimento de sentimentos e práticas de tolerância.

A sociedade de hoje precisa de cidadãos socialmente ativos, que se sintam pertencentes a uma comunidade, envolvidos e responsáveis com a mesma. Neste sentido, uma educação para a cidadania quer-se como um processo que favorece o desenvolvimento do cidadão enquanto “pessoa” autónoma, responsável, capaz de viver bem em comunidade e de responder proactivamente aos problemas da sua sociedade (Fonseca, 2013).

Alguns estudos, de diagnóstico da sociedade, mostram um acentuado declínio moral que podem justificar alguns comportamentos juvenis como a violência, o roubo e a crueldade para com os colegas, não respeitar a autoridade, os comportamentos disruptivos, etc. (Lickona, citado por Bento, 2001).

Podemos inferir que muito da instabilidade verificada nas sociedades de hoje, que presenciamos, por exemplo, através dos media todos os dias, deve-se, em grande parte, a uma crise de valores. Isto não quer dizer que as pessoas não tenham valores, mas que simplesmente não estão munidas dos valores mais adequados para se viver numa sociedade democrática.

Como sugere Fonseca (2011, pp. 3–4),

o cidadão do século XXI tem não só de conhecer muito bem os princípios e valores que sustentam a sua cultura e que fazem parte da sua identidade enquanto membro de uma determinada sociedade, como tem de desenvolver competências éticas que lhe permitam interagir e dialogar com a diversidade axiológica e cultural, estabelecendo consensos em prol da paz e do bem-comum. Este cidadão também tem de estar preparado para se reconhecer como um elemento comunitário interventivo, responsável e solidário.

É, nos dias de hoje, assumido por todos que a escola, sendo um contexto comum a todos os cidadãos, deve assumir desde cedo um papel essencial no processo de construção de uma cidadania ativa. Se se alargar este processo de construção também às casas de acolhimento, servirá de reforço positivo ao que é promovido em contexto escolar.

Como refere Fonseca (2011, p. 20),

a educação é concebida como o meio que promove o aperfeiçoamento do homem. O homem só pode conhecer-se se desenvolver a sua dimensão racional, o seu logos. Assim, a educação tem como objectivo promover o desenvolvimento contínuo da racionalidade humana, no sentido de permitir ao homem o conhecimento dos princípios universais, como a “Verdade”, o “Bem”, o “Justo”.

Assim, tendo em conta a sociedade globalizada dos dias de hoje, entendemos que a educação para valores não pode ser produzida como um simples método de socialização política, mas sim como um caminho muito mais complexo que promove: o diálogo e a solidariedade; a liberdade de escolha/ deliberação e ação que permite ao cidadão o sentimento de pertença na comunidade; e a responsabilidade pela recriação da sociedade futura. A educação para valores deve apoiar a formação da pessoa como cidadão global.

Capítulo 2 – Acolhimento residencial

2.1. Crianças e jovens em risco

A criança é um ser dependente, isto é, não consegue, por si só, satisfazer todas as suas necessidades, de modo a garantir a sua própria sobrevivência. Para tal, necessita de um instituição social que assuma tal responsabilidade, que ofereça a esse ser humano, ainda imaturo, quer a satisfação das suas necessidades básicas, como a alimentação, um teto e proteção, quer um contexto onde possa desenvolver ao máximo as suas capacidades físicas, mentais e sociais, para que depois, em adulto, possa lidar de forma eficaz com o meio físico e social que a rodeia (Bowlby, 1954).

O papel da família é fundamental nas aprendizagens, educação, segurança, autonomia, autoridade, e integração social. Assim, a criança cresce com qualidade de vida e bem-estar quando a sua família lhes proporciona situações de segurança, autonomia, afetos e valores. As crianças são, normalmente, o “espelho” das suas famílias (Barbas, 2014).

De acordo com Bowlby (1982), esta família deve pertencer a uma rede estável socialmente, onde a criança é desejada, e se pode “mesclar” tanto com os adultos como com os seus pares, em que muitos dos quais já fazem parte do seu círculo desde o seu nascimento.

Neste sentido, quando as crianças crescem numa estrutura familiar desajustada e portadora de fatores de risco, terão maior probabilidade de ter um crescimento problemático, fugindo às normas das sociedades, adquirindo comportamentos disruptivos.

Foi no final do século passado (1986) que, em Portugal, se realizou em Lisboa o primeiro grande encontro sobre o fenómeno da criança maltratada. A reunião abordou o problema do ponto de vista médico, social, psicossocial e jurídica, onde foi também apresentado um estudo epidemiológico, que apontava que se verificava cerca de 30 mil novos casos por ano. Após este encontro a temática dos maus-tratos passa a ter maior impacto junto da opinião pública, quer pelos *media*, através da importância atribuída pelos diversos meios de comunicação social, como por entidades públicas e privadas, que intervém nesta área.

Nos anos 80 surgem os primeiros grupos de estudo e de apoio, no hospital pediátrico de Coimbra e no hospital de Santa Maria, em Lisboa, relativa à temática da criança maltratada.

Em conformidade com a resolução anterior da Assembleia Geral das Nações Unidas, foi ratificada, em 1990, na Assembleia da República a convenção dos direitos da criança, que está assente em quatro pilares fundamentais: o princípio da não discriminação, do interesse superior da criança, do direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento e, por último, o respeito pelas opiniões da criança.

Nos finais da década de 90, diversas instituições públicas (Segurança Social; Ministério da Justiça; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo; bem como instituições públicas e privadas de apoio à criança e à família) conduzem crianças e jovens para as instituições mais indicadas a intervir nos diferentes tipos de maus-tratos sinalizados.

Apesar de tudo o que foi referido anteriormente, e tendo em conta a realidade dos dias de hoje, praticamente podemos concluir que mesmo com décadas de estudo e progresso científico, a evolução, neste campo é relativa, pois existe a consciência que ainda há algo a fazer para a proteção da infância e da família. A violência sobre a criança, ainda está muito presente na nossa sociedade. Na atualidade, em pleno século XXI, deparamo-nos com diversas situações de crianças e jovens em perigo, que quase se comparam aos problemas vivenciados no passado (Barbas, 2014).

Os fatores de risco estão, maioritariamente, associados a condições biológicas, psicológicas e sociais que assentam em situações problemáticas. Na verdade, a grande maioria destes fatores são de multirrisco, constituindo antecedentes de problemáticas diversas (Martins, 1998).

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), de 1 de setembro, Lei 147/99, art.º 3, alínea 2, aponta alguns indicadores que definem o conceito de risco e perigo. Neste sentido, a criança-jovem está em risco/perigo, quando:

- “Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- Sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- Não recebe os cuidados ou afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- É obrigada a atividade ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;

- Assume comportamentos ou entrega-se a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, ou representantes legais ou quem tenha a guarda de facto, se não oponha de modo adequado a remover esta situação.”

Na globalidade da literatura, as causas mais identificadas como fatores de risco são: famílias numerosas, baixa escolaridade, abuso de drogas ou álcool, pais com deficiências, depressão materna, ausência de um dos pais, entre outros. A presença destes fatores pode deixar marcas profundas tanto a nível físico como a nível psicológico, que terão grande impacto no desenvolvimento da criança vítima de maus-tratos (Barbas, 2014).

A problemática dos maus-tratos persiste na nossa sociedade, com consequências graves para o desenvolvimento das nossas crianças e jovens, particularmente ao nível do desenvolvimento, com atrasos de crescimento, déficits a nível cognitivo, dificuldades de linguagem, relacionamentos disfuncionais com os adultos, insucesso escolar, perturbações de personalidade e de comportamento, reduzida autoestima, aumento da delinquência juvenil e criminalidade (Martins, 2007).

Toda a criança-jovem quando privada em diferentes áreas essenciais ao seu desenvolvimento integro, ou em casos de ausência de cuidados básicos, ou quando têm comportamentos inadequados socialmente e violentos, encontra-se em situação de risco.

Como defende Millar (2014, p. 39),

a vida é sempre uma mistura de bom e mau. Os jovens com que nós trabalhamos, contudo, usualmente só têm histórias angustiantes para contar e algumas das suas histórias familiares são demasiado dolorosas ou assustadoras para serem contadas até mesmo a nós, os seus ajudantes e salvadores.

Atualmente amparar as crianças-jovens em risco é encarado como uma responsabilidade pública, através de medidas de proteção de menores desde a prevenção, deteção, intervenção e regeneração de qualquer criança que passou por situações de maus-tratos. Portanto, uma intervenção sustentada em fatores de proteção poderá ter um efeito muito positivo na resolução de problemas derivados dos maus-tratos pelos quais a criança passou.

Na sua maioria, as crianças-jovens acolhidos estão abrangidas pela escolaridade obrigatória, frequentam a escola nos diferentes ciclos de ensino básico e pré-escolar. Entretanto, a relação entre a idade e o nível de instrução, continua a demonstrar uma elevada taxa de insucesso escolar, entendida, nestes casos, como retenções, entre crianças e jovens em situação de acolhimento (Azeredo, 2016).

Existem diversos fatores de proteção no sentido de prevenir que os jovens se tornem negligentes, como as boas práticas afetivas, a existência de vínculos afetivos, boa relação familiar, uma boa interação com a comunidade, ou seja, um seio familiar estruturado vai ser o principal motivo para que os jovens evitem comportamentos disruptivos.

Embora já se possua algumas ferramentas de avaliação e diagnóstico, a melhor forma de avaliar os jovens que surgem nas casas de acolhimento é deitar fora os dados, as estatísticas, os manuais e os conceitos de doença sustentados no modelo médico e, em vez disso, olhar para cada caso como sendo único e especial (Millar, 2014).

Nos dias de hoje existe, visivelmente, a necessidade de criar estratégias de intervenção no acolhimento de crianças e jovens em risco, pois as problemáticas são cada vez mais e maiores e as instituições próprias não conseguem dar resposta às principais necessidades e especificidades de cada menor acolhido.

Neste seguimento, Martins e Mogarro (citado por Martins, 2011, p. 5), defendem que,

os programas de prevenção primária da violência deverão também associar-se a estratégias de educação para a cidadania e, tendo em conta a sua importância para a promoção da convivência social positiva e de climas relacionais propícios às aprendizagens, envolver toda a comunidade. Educar para a cidadania no século XXI implica articular a ética de responsabilidade, isto é, cumprir regras; ser justo na distribuição de bens e na retribuição aos infratores; com a ética do cuidado, ou seja, auxiliar o outro em situação de necessidade; criar empatia e conectividade com os outros.

Por exemplo, em contexto de casa de acolhimento onde se verifique situações de indisciplina, é fundamental permitir aos protagonistas (jovens) serem parte ativa nas soluções de prevenção/ intervenção de comportamentos de indisciplina podendo contribuir para soluções simples e eficazes, uma vez que é mais simples se arranjar as melhores soluções entre os pares.

Assim, espera-se que com esta proposta de educação para a cidadania, num contexto educativo não escolar, possa ser mais uma ajuda na construção progressiva da formação cívica de jovens em contexto de acolhimento e, com isto, que possa tornar estes jovens mais ativos e participativos na comunidade que os rodeia. A proposta em questão espera-se que possa ser replicada em qualquer contexto de acolhimento, não esquecendo nunca que a mesma pode/deve ser adaptada segundo as necessidades prioritárias do público-alvo.

2.2. Casas de acolhimento residencial

A separação da família biológica obriga, por diversas razões, à necessidade de as colocar em instituições que sejam capazes de acolher e cuidar, com intuito de promover um crescimento em segurança.

Antes do acolhimento residencial, existem diversos fatores de proteção que podem evitar que os jovens tenham práticas negligentes: boas práticas afetivas; uma boa dinâmica familiar; a existência de vínculos afetivos; suporte parental; rede social forte; boa interação com a comunidade; boas práticas educacionais e comportamentos ditos normais na nossa sociedade, sendo que em estudos realizados o ambiente familiar positivo é a chave para que os jovens evitem comportamentos desviantes e não saudáveis (Barbas, 2014).

Infelizmente, nem todas as crianças-jovens têm a sorte de crescer nestas condições dentro do seu seio familiar. Nos últimos anos verifica-se um aumento considerável de casos de comportamentos de risco que dificultam o correto desenvolvimento psicológico, físico e social.

Como referido na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), Lei nº 147/99, a definição de acolhimento residencial é,

a colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral.

Assim, o acolhimento institucional pretende dar resposta a situações de emergência, situações especiais e situações que necessitem de uma intervenção

terapêutica e educativa que visa a autonomia dos jovens. Neste sentido, as instituições de acolhimento devem:

- Assegurar alojamento;
- Garantir a satisfação das necessidades básicas das crianças e jovens e promover o seu desenvolvimento global, em condições tão aproximadas quanto possível às de uma estrutura familiar;
- Assegurar os meios necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à formação escolar e profissional, em cooperação com a família, a escola, as estruturas de formação profissional e a comunidade;
- Promover, sempre que possível, a sua integração na família e na comunidade de origem ou noutra medida em meio natural de vida, em articulação com as entidades competentes em matéria de infância e juventude e as comissões de proteção de crianças e jovens, com vista à sua gradual autonomização. (Instituto da Segurança Social, 2006)

O reconhecimento, ao nível do direito nacional e internacional, da criança-jovem como sujeito de direito, prevê um esforço sério, empenhado e competente de todo o sistema que intervém no âmbito da promoção e proteção dos direitos da criança-jovem institucionalizado.

Ainda na Lei nº 147/99, de 1 de setembro, Art.º 51, nº. 1 e 2, é defendido que “Os lares de infância e juventude podem ser especializados ou ter valências especializadas”, “Os lares de infância ou juventude devem ser organizados segundo modelos educativos adequados às crianças e jovens neles acolhidos”.

Como nos indica Palmeira (2012, p. 90), as casas de acolhimento de crianças-jovens definem-se como,

estruturas sociais que têm como objetivo o acolhimento de crianças e jovens, tendo como princípio genérico o proporcionar de estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, com vista ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral e à sua inserção na sociedade, através do fortalecimento de laços afetivos e emocionais (com os técnicos, pares, com as famílias de origem e com a comunidade envolvente).

No verdadeiro contexto da criança institucionalizada, e do ponto de vista das diversas instituições portuguesas, as institucionalizações dos jovens assentam em

diversas problemáticas familiares que originam variados problemas, físicos e psicológicos, que contribuem para um fraco desempenho académico (Alberto, 2003).

É importante adotar uma postura de interiorização e concretização dos direitos de todas e de cada uma das crianças-jovens mais vulneráveis, por se encontrarem em situações de risco e/ou perigo.

Existem três tipos de acolhimento residencial, que dependem da necessidade em causa das crianças/ jovens: o acolhimento de emergência, o acolhimento de curta duração e o acolhimento de longa duração.

O acolhimento de longa duração é, habitualmente, a resposta provável ao abrigo das medidas de proteção e promoção, embora não seja o ideal, uma vez que não favorecem o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social, da criança-jovem acolhido.

As casas de acolhimento existem para ambos os géneros e acolhem idades compreendidas entre os 12 e 18 anos. São crianças-jovens com histórias de vida muito marcantes, com privações emocionais e sociais, o que os leva a adotar comportamentos de risco. Todos os traumas provocados pelo passado (maus-tratos, negligência, abandono, etc.), deixam marcas profundas de sofrimento e desconfiança quanto ao presente e, principalmente, quanto ao futuro. Infringem regras e normas sociais, repetitivamente, e adotam comportamentos disruptivos.

Alvarez, Carvalho, e Baptista (2014, p. 20), salientam que, “é fundamental ter presente que, quando se lida com adolescentes, sobretudo quando institucionalizados, é necessário distinguir entre turbulências adaptativas próprias do crescimento e dificuldades indiciadoras de problemas de cariz psicopatológico.”

Neste sentido, algumas das principais características que as crianças-jovens apresentam para admissão numa casa de acolhimento, são: os comportamentos agressivos; uso de crueldade com pessoas ou com animais; jovens com comportamentos aditivos; jovens com dificuldades em estabelecer relações; variadas oscilações de humor; fraca tolerância à frustração; tendência à impulsividade; isolamento ou ausência de comunicação verbal; curtos períodos de atenção; entre outros.

Neste contexto, os princípios de intervenção, devem assentar num trabalho multidisciplinar, com diversas entidades e serviços, em prol da promoção e proteção dos direitos das crianças-jovens acolhidos, salvaguardando a sua segurança e desenvolvimento adequado, garantindo a prestação de cuidados básicos, atendendo

sempre ao superior interesse da criança-jovem. Tal intervenção é também fundamentada pela Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, no artigo 3º refere que “em todas as medidas referentes às crianças que sejam tomadas pelas instituições públicas ou privadas de proteção social, os tribunais, as autoridades administrativas ou os organismos legislativos atender-se-á primordialmente ao superior interesse da criança.”

No decorrer do processo de acolhimento julga-se pertinente a promoção da cidadania nos jovens, como forma de atenuar algumas das características referidas anteriormente, pois de acordo com Araújo (2008, p.104), “a cidadania não se impõe mas constrói-se, organizando-se e assumindo-se como uma tarefa de formação cívica que o professor deve considerar o próprio cerne da educação, pois esta tarefa é intrínseca ao processo educativo” e, concordando com esta visão, julgamos que assim seria do interesse da casa de acolhimento adotar algumas estratégias de exploração (re)construtiva, que na visão de Menezes e Campos (1998, p. 93), “ênfatizam a promoção do desenvolvimento de processos que se supõe estarem implicados na (re)construção activa dos significados pessoais e sociais da cidadania”, no sentido de tentar amenizar a instabilidade do jovem institucionalizado. Com o recurso a estas estratégias promove-se a autonomia do sujeito na produção de si mesmo, como a reconstrução continua da sua relação para com o mundo.

Nos tempos que correm, assim como na história, a educação voltada para a cidadania ativa, representa um papel essencial na luta contra as desigualdades sociais, a violência, a intolerância e a indisciplina. A educação para valores, além de preparar o homem para o passado e presente, prepara o homem, essencialmente, para o futuro. A promoção da cidadania e dos seus valores apresentam um contributo muito importante, na luta contra a indisciplina, no sentido que através da defesa dos direitos e deveres, de todos, faz com que tenhamos os mesmos direitos sociais, independentemente da classe social a que pertençamos (Fonseca, 2011).

É conhecida toda a dinâmica das casas de acolhimento em Portugal, através de diversos estudos já realizados acerca do funcionamento e bem-estar deste tipo de acolhimento. No entanto, as casas de acolhimento surgiram com o intuito de dar resposta às necessidades de crianças/jovens com problemas de comportamento ou de saúde mental.

Uma casa de acolhimento residencial, no geral tem um papel fundamental no crescimento cognitivo, emocional e social das crianças-jovens que, infelizmente, foram impedidos de crescer numa família estruturada de todos os modelos educacionais

adaptados à realidade e conduta corretas. Neste seguimento, julga-se que o reforço da educação para a cidadania, nestas crianças-jovens, possa ser vantajoso na preparação dos mesmos para a sua (re)integração na sociedade.

Mais, ao permitir a todos os intervenientes (jovens, educadores, técnicos, organização educativa, famílias e comunidade) participar na definição dos objetivos e estratégias de intervenção, privilegiando uma abordagem de exploração reconstrutiva que, mais do que inculcar ou sugerir explicações para os problemas de cada um, procura criar condições para que estes examinem o significado das suas próprias dificuldades (Menezes, 1998).

É nesta linha de pensamento que, na visão de Menezes e Campos (1998, p. 93), “as estratégias de exploração reconstrutiva, tendem a enfatizar a promoção do desenvolvimento de processos que se supõe estarem implicados na (re)construção activa dos significados pessoais e sociais da cidadania”. Através destas estratégias pretende-se um reconhecimento da autonomia do sujeito na produção de si mesmo e na reconstrução progressiva da sua relação com o mundo, sendo uma relação mais focada no afecto e na emoção do que no conhecimento (Campos, 1992).

Assim, e lembrando que uma das funções dos profissionais de casas de acolhimento abrange o desenvolvimento de indivíduos que exerçam uma cidadania crítica e ativa, este trabalho de investigação apresenta alguma pertinência no sentido que se pretende compreender como os profissionais trabalham e promovem esta área, assim como estimulam o desenvolvimento da cidadania através de práticas educativas para atitudes e valores, bem como perceber quais as concepções e práticas que o jovem institucionalizado tem sobre a cidadania.

**Parte - II – Concepções e práticas de Educação para a Cidadania na
Casa de Acolhimento**

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. Processo metodológico

A atual concepção de cidadania que se pretende, ativa e responsável, obriga a uma reflexão crítica sobre o que deve ser o conceito de educação e cidadão, nos dias de hoje, e sobre quais os valores que lhes devem estar subentendidos. Assim como se impõe o reconsiderar das práticas educativas.

A realização deste trabalho de investigação sobre a educação para a cidadania, pretende compreender em que consiste esta realidade educativa e desenvolver um processo explicativo e crítico que permita, ao investigador e aos participantes, o conhecimento, a reflexão e a transformação das práticas educativas neste domínio.

Assim, elegemos como metodologia de trabalho a investigação-ação, porque como advoga Bogdan e Biklen (1994, p.292), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com objectivo de promover mudanças sociais”.

Carr e Kemmis (1988, p. 174), define a investigação-ação como,

una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Por sua vez, Latorre (2005, p. 24), define-a “como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.”

Na pluralidade de definições existentes acerca da investigação-ação, podemos identificar diversos pontos em comum que a qualificam, como o caso de ser um processo de investigação reflexivo, que se promove num contexto naturalista e com a colaboração dos intervenientes desse mesmo contexto, em que se pretende promover a melhoria social e a inovação. Como nos refere Esteves (1986, p. 270), “há que pôr em destaque a transformação da actividade de investigação e do investigador em relação ao seu objecto de estudo”.

A característica mais acentuada num processo de investigação-ação é que estamos perante uma metodologia de investigação que tem como principal objetivo a mudança da prática com sentido de solucionar problemas sociais. Para o nosso trabalho de investigação escolhemos a investigação-ação colaborativa e participativa, uma vez que esta permite que, investigados e investigador, possam trabalhar em combinado na concretização de qualquer processo de investigação.

Quando nos referimos à investigação-ação é possível identificar três tipos de modelos - investigação-ação **técnica** (Lewis), investigação-ação **prático/deliberativa** (Elliot, 1990 e Stenhouse, 1991) e investigação-ação **crítico/emancipatória** (Carr e Kemmis, 1988). As diferenças entre as modalidades prendem-se com diferentes critérios, mais especificamente, os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que produzem, as formas de ação e o nível de participação (Coutinho et al., 2009)

A relação entre os polos do binómio, investigação e ação, é muito variável originando diferentes modalidades de investigação-ação, por vezes, focando-se mais na investigação ou, por outras, focando-se mais nas práticas. Esta variação verifica-se, basicamente, devido aos: objetivos de investigação, que consiste na produção de conhecimentos sobre a realidade; objetivos de inovação, que permitem a transformação da realidade social; objetivos de formação de competências, que compreende um processo de aprendizagem social envolvendo todos os intervenientes (Esteves, 1986).

A investigação-ação **técnica** realiza-se quando um investigador externo sugere a implementação de resultados de outras investigações. O investigador é quem decide os objetivos e o processo metodológico, não participando de forma direta no processo de mudança. Esta modalidade pode ser empregue como forma inicial de aprendizagem e procura, apenas, comprovar resultados já pré-existentes. Como nos indica Fonseca (2011, p. 215), “a investigação-ação técnica define-se como um processo investigativo que promove programas de trabalho e formação, construídos por especialistas, nos quais os professores participam tendo em vista a eficácia da sua acção educativa”.

Nesta modalidade, a investigação desenvolve-se através de um processo de mobilização externa, maioritariamente como forma de comprovação de estratégias educativas indicadas pelo investigador, e não

em virtude de uma análise autêntica dos seus [técnicos e jovens] próprios entendimentos, das suas próprias práticas e das suas próprias situações. [...] Nestas situações o interesse é o desenvolvimento e o interesse externo, e não o desenvolvimento das práticas dos participantes fundado

no seu próprio controle colaborativo e auto-reflexivo (Carr e Kemmis, 1988, p. 213).

A investigação-ação **prático/deliberativa** caracteriza-se por um processo de cooperação entre o investigador e os investigados, ajudando-os a identificar problemas, a traçar estratégias de intervenção e a refletir sobre os resultados das mudanças já efetuadas. Nesta modalidade os investigados (equipa técnica e educativa da instituição) assumem um papel ativo, onde refletem sobre as suas ações educativas, identificando os dilemas com que se deparam, durante as suas intervenções, para serem trabalhados no processo de investigação. A investigação-ação prático/deliberativa apresenta-se como uma modalidade útil no desenvolvimento do raciocínio e do juízo prático dos investigados. O investigador não tem interferência no processo nem o questiona. Como defende Fonseca (2011, p. 215), “neste modelo de investigação-acção, os professores participantes analisam as suas próprias práticas educativas, de forma individual ou em grupo, com o objectivo de as melhorar”.

A investigação-ação **crítico/emancipatória** ultrapassa a ação pedagógica, transformando o próprio sistema, no sentido de facilitar a aplicação de soluções que melhorem a ação. O grupo é que controla a transformação da prática. Caso exista um investigador, este apenas assume um papel de moderador, ajudando na resolução de problemas. Todos os intervenientes, na investigação, devem assumir o seu papel nas transformações pretendidas.

Nesta modalidade da investigação-ação o processo educativo é gerado como

uma empresa conjunta que expressa um compromisso conjunto para o desenvolvimento de práticas educativas como formas de interações que [...] constituem o tecido das relações sociais e educacionais; de teorias educativas comuns que [...] expressam os entendimentos que intervêm no processo educativo, e que dirigem a reflexão crítica sobre as questões que não-de ser abordadas para que possa continuar o desenvolvimento da educação; [...] Na investigação-acção emancipadora, o próprio grupo de participantes assume a responsabilidade de emancipar-se dos ditados da irracionalidade, da injustiça, da alienação e da falta de auto-realização. [...] [Este tipo de investigação] é um processo que reforça os participantes, e os lança à luta por formas de educação mais racionais, justas, democráticas e plenas (Carr e Kemmis, 1988, pp. 214-215–216).

Como podemos perceber, anteriormente, a principal diferença que distingue os tipos de modalidades da investigação-ação estão relacionadas, essencialmente, com o

papel do investigador durante todo o processo de investigação, ou seja, o investigador pode apresentar-se apenas como um facilitador externo, através de um processo de cooptação, onde, o investigador, sugere algumas estratégias que podem ser utilizadas durante a investigação (técnico), ou auxilia na reflexão/solução dos problemas identificados pelos investigados (prático) através de um processo de cooperação, ou, por último, o investigador tem um papel ativo na transformação social pretendida com a realização da investigação.

Neste sentido, e atendendo à natureza e objetivos do trabalho, a nossa investigação-ação, assenta numa mescla entre as modalidades técnico e crítico/emancipatório, como os processos metodológicos que mais se adaptam à completa concretização dos objetivos a que nos propomos.

O papel do investigador, no processo de investigação, é o de criar condições que possam levar ao desenvolvimento de uma consciência moral, autónoma e reflexiva, procurando promover a mudança e as práticas dos jovens participantes.

O investigador pretende criar condições para que os jovens possam debater e refletir sobre as suas práticas de cidadania, com intuito de as poderem melhorar conjuntamente, num verdadeiro espírito de comunidade, potenciando as suas responsabilidades cidadãs.

Ao longo de todo o processo de investigação houve um trabalho conjunto entre investigador e técnicos na partilha de informação e reflexões produzidas, permitindo a todo o momento ir ajustando todo o nosso trabalho de investigação.

3.2. Contexto e problematização

A realização deste trabalho de investigação-ação só foi possível pelo interesse sobre o domínio da educação para a cidadania e pela disponibilidade da casa de acolhimento onde decorreu o presente estudo.

A casa de acolhimento apresenta-se como uma resposta social destinada ao acolhimento, igual ou superior a 6 meses, de jovens do sexo masculino, em situação de perigo e/ou vulnerabilidade, ao abrigo do disposto nos artigos 49º a 54º da Lei nº142/2015, de 8 de setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Tendo por objetivo promover a aquisição de diversas competências por parte dos jovens acolhidos.

A casa de acolhimento funciona doze meses por ano, incluindo sábado, domingos e feriados, em regime de permanência e aberto, ao abrigo do disposto no nº2,

do art.º 53 da Lei nº 142/2015, orientando-se segundo a análise das necessidades individuais dos jovens acolhidos.

A casa de acolhimento acolhe crianças-jovens de diferentes idades e com diferentes histórias de vida, com muita privação emocional, o que tem favorecido a adoção de comportamentos de risco.

A casa de acolhimento em estudo rege-se pelo seu Regulamento Interno e pelas orientações provenientes do Instituto de Segurança Social dos Açores (ISSA), entidade financiadora. Tem capacidade para acolher 12 crianças-jovens e está destinada, exclusivamente, ao sexo masculino.

3.2.1. População

A Casa de Acolhimento Residencial é constituída por 22 pessoas, sendo uma equipa educativa (doze educadores), uma equipa técnica (uma coordenadora, dois psicólogos, dois assistentes sociais e uma psiquiatra, em regime parcial), uma equipa auxiliar (uma cozinheira e uma auxiliar de serviços gerais) e, de momento, cinco jovens.

A equipa técnica funciona em permanência, entendendo-se por esta a disponibilidade e intervenção de um dos elementos da mesma em situações de emergência e/ou crise.

A equipa educativa funciona em regime de turno rotativos (diurnos e noturnos), onde a escala de serviço é organizada de modo a garantir a permanência de, pelo menos, dois elementos por turno.

A equipa auxiliar é responsável pela confeção das refeições dos jovens e pela realização de compras semanais, enquanto a auxiliar de serviços gerais é responsável pela limpeza, arrumação e manutenção da instituição.

Os jovens institucionalizados “acumulam” fatores de risco, que dão origem a perturbações graves da personalidade, que podem distorcer o projeto de vida dos próprios conduzindo a uma situação de exclusão social.

3.2.2. Amostragem

A amostra inclui 5 jovens e 2 técnicos, recorrendo à técnica de amostragem por conveniência. Através desta técnica podemos selecionar criteriosamente os principais protagonistas deste estudo. Segundo Oliveira (2001, p. 5), “a amostragem por conveniência é adequada e frequentemente utilizada para geração de ideias em pesquisas exploratórias, principalmente.”

A equipa técnica é constituída por uma psicóloga e por uma assistente social. No que concerne aos jovens, as idades estão compreendidas entre os 13 e os 19 anos, com critérios de diagnóstico para perturbação de comportamento de acordo com Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (DSM V). Todos os jovens encontram-se a frequentar o sistema de ensino.

A nossa amostra, como referido anteriormente, são crianças-jovens acolhidos à data desta investigação. O quadro em baixo explana a caracterização da nossa amostra.

Quadro I – Caracterização da amostra

| Idade | Tempo de institucionalização | Ano escolar | Nº. Retenções | Nº. Suspensões Educativas | Naturalidade |
|--------------|-------------------------------------|--------------------|----------------------|----------------------------------|---------------------|
| 13 | 3 anos e 4 meses | Turma DOV | 2 | 3 | Terceira |
| 18 | 2 anos e 10 meses | Curso Técnico | 4 | 6 | S. Miguel |
| 15 | 4 meses | Turma DOV | 4 | 1 | S. Miguel |
| 16 | 11 meses | Ensino Regular | 1 | 0 | Terceira |
| 19 | 1 ano e 11 meses | Programa PCA | 4 | 3 | S. Miguel |

Os jovens identificados, anteriormente, apresentam diversos fatores e comportamentos de risco bem como algumas distorções cognitivas e crenças que representam um enorme desafio à realização deste trabalho de investigação. De entre os fatores e comportamentos de risco, destacamos: família e dinâmica familiar disfuncional, baixo nível socioeconómico, doenças mentais, auto-dano, automutilação e ideação suicida.

Com a realização deste trabalho de investigação pretendemos criar condições para que os jovens obtenham ferramentas que os ajudem a lidar melhor com os problemas que vão surgindo, através da consolidação de certos conceitos como autoconhecimento e o autocontrolo, essencialmente.

3.3. Questões e objetivos da investigação

O interesse de entender como é que os contextos educativos não escolares promovem a educação para a cidadania, assim como em compreender como intervir com jovens em risco, indo ao encontro das suas necessidades, no sentido de formá-los enquanto cidadãos ativos e responsáveis, levou-nos a delinear o nosso projeto de investigação-ação assente numa questão central:

Como promover um processo educativo para a cidadania, contextualizado e significativo, em casas de acolhimento de jovens em risco?

Para melhor sistematizar os objetivos desta investigação, desmontamos esta questão originária e central em seis questões específicas, a saber:

1. Quais as conceções dos profissionais da casa de acolhimento, sujeita desta investigação, no âmbito de educação para a cidadania e valores?
2. Quais as representações destes profissionais sobre as suas práticas de educação para a cidadania na instituição em estudo?
3. Como é que os jovens desta instituição concebem a cidadania? Que atitudes e valores lhe associam?
4. Como é que os jovens concebem a prática da cidadania dentro da instituição?
5. Como é que os profissionais de uma instituição de acolhimento residencial podem promover práticas de educação para valores e para a cidadania ativa?
6. Quais as potencialidades da investigação-ação na implementação de um projeto de educação para a cidadania num contexto não escolar, em casas de acolhimento?

Com vista à operacionalização das questões anteriormente identificadas, definimos os seguintes **objetivos** para esta investigação-ação:

- Compreender como é concebida a educação para a cidadania, em contextos educativos não escolares.
- Conhecer quais as representações que a equipa de profissionais de educação da instituição tem acerca da educação para a cidadania e como a desenvolve.
- Compreender conceções/ representações do jovem institucionalizado acerca da cidadania.
- Identificar as principais necessidades/ interesses dos jovens, e da instituição, no âmbito da cidadania;
- Envolver a instituição num processo de investigação que promova a pesquisa, a interpretação e a reflexão sobre a educação para a cidadania, neste contexto;
- Elaborar um plano formativo de educação para a cidadania, para esta casa de acolhimento;
- Contribuir para a melhoria/ inovação da instituição através da produção de conhecimento e de práticas de intervenção no âmbito da educação para a cidadania e valores.

3.4. Fases e técnicas de investigação

O nosso projeto de investigação-ação colaborativa assentou num processo constituído por três ciclos: (1) definição de problemas; (2) Processo de investigação; e (3) avaliação da mudança.

Quadro II – Ciclos e fases da investigação

| Ciclos | Fases | Atividades centrais | Objetivos |
|--|---|--|---|
| 1º Definição de Problemas | 1ª Conhecimento da instituição | * Audição da Coordenadora da Instituição sobre o que é desenvolvido na instituição acerca da Educação para a Cidadania e as principais dificuldades sentidas * Análise do Manual de Ação Estratégico e do Regulamento Interno | * Conhecer o trabalho desenvolvido na Instituição relativamente à Educação para a Cidadania. |
| | 2ª Diagnóstico da realidade e identificação das problemáticas | * Entrevistas semi-estruturadas aos técnicos da instituição | * Fazer um levantamento de dados que auxiliem na construção dos questionários a aplicar aos jovens; |
| | | | * Conhecer como os técnicos trabalham a educação para a cidadania; * Compreender quais os principais conceitos e valores que atribuem à educação para a cidadania; |
| | 3ª Procura pelas conceções acerca da cidadania | * Questionários aos jovens da instituição | * Compreender o que os jovens entendem por cidadania |
| | | | * Perceber quais os conceitos de Educação para a Cidadania que os jovens possuem. |
| | | | * Entender/conhecer as representações que tem sobre educação para a cidadania |
| * Entender quais os valores que os jovens associam à cidadania * Perceber as dificuldades sentidas pelos jovens quando falam sobre cidadania. * Realizar um levantamento dos temas a ser abordados na oficina de formação. | | | |
| 2º Processo de investigação | 4ª Criação projeto de formação pela investigação-ação | * Programa de ação de formação | * Produzir um plano de formação adequado aos jovens da instituição. |
| | 5ª Desenvolvimento da formação pela I-A | * Oficina de formação | * Promover a construção de uma consciência axiológica e de cidadania autónoma e reflexiva; promover um espaço para a discussão e análise reflexiva dos conceitos, finalidades e práticas da educação para a cidadania; promover o debate entre os jovens; (re)reconstruir as conceções e representações de cidadania dos jovens; (re)configurar o seu modo de ser e de pensar enquanto cidadão; apresentação de estratégias que vão ao encontro das dificuldades e necessidades diagnosticadas. |
| 3º Avaliação da mudança | 6ª Avaliação do processo de formação | * Questionários aos jovens da instituição | * Avaliar o impacto da formação e as mudanças nos discursos e práticas diárias. |

Cada ciclo é composto por diferentes fases de trabalho (Quadro II) que, cumprindo com os cânones da investigação-ação, se desenvolve num processo de planificação-ação-observação-reflexão. Cada uma das fases, sustentadas por esta espiral investigativa, gerou um processo de interações potencializando a reconceptualização, a redefinição dos planos de ação, a construção dos conhecimentos, bem como a mudança e melhoria das práticas na educação para a cidadania.

3.5. Instrumentos

Assumindo a pesquisa como um elemento fundamental em todo o processo de investigação, em que nos é permitido aceder a qualquer tipo de informação, quer a nível social, quer a nível pessoal dos participantes da investigação, iniciamos por realizar um diagnóstico da realidade a ser investigada.

“Um diagnóstico de qualidade é a primeira condição de um bom projeto, ao permitir determinar com precisão os problemas a resolver, os recursos disponíveis e os fatores que serão determinantes no contexto” (Capucha, 2008, p.17).

A escolha dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, num processo mesclado de investigação-ação técnica com investigação-ação crítico/emancipatório, obriga a uma maior atenção e reflexão. Neste tipo de investigação, o investigador envolve-se com o motivo da investigação, comprometendo-se a evidenciar de forma consistente e coerente o conhecimento da realidade, como sugerir estratégias para a resolução dos problemas identificados.

Existem sempre diversas questões em torno dos méritos dos dois métodos, concretamente o quantitativo e o qualitativo, estando na essência da divergência aspetos de natureza ontológica. Quanto ao método quantitativo, também conhecido como positivista, empirista, racionalista e empírico-analítico define-se como a realidade a avaliar é objetiva; existe uma visível distinção entre o investigador subjetivo e o mundo exterior objetivo; a validade do conhecimento está sujeita à forma como se faz a investigação; o mundo social é semelhante ao mundo físico pelo que as ciências naturais e as sociais devem partilhar uma metodologia semelhante e uma mesma lógica de racionalidade; aceitando que os passos metodológicos foram corretamente implementados, não deve haver hesitações quanto à validade da informação obtida. Esta metodologia destaca o determinismo, a racionalidade, a imparcialidade, a falta de reflexividade e a antevisão. Assenta num método hipotético-dedutivo, onde a causa e a previsão seguem uma lógica dedutiva. Propõem-se tentativas de explicação para os fenómenos em estudo, recolhem-se os dados e testam-se as hipóteses levantadas (Coutinho, 2004).

O método qualitativo, ou naturalista, interpretativo, hermenêutico, adota uma posição relativista, baseada na epistemologia subjetivista que ressalva o papel do investigador. Explicam-se segundo conceitos como a compreensão, significado e ação, tentando perceber como os investigados vivem e interpretam determinadas situações. Regem-se por uma lógica indutiva onde, com as informações recolhidas, se tenta encontrar pontos em comum que possibilitem generalizações. O investigador procura conhecer opiniões individuais recorrendo normalmente a entrevista não estruturada e observação (Coutinho, 2004).

Em meados do século passado surge uma nova metodologia, a metodologia socio-crítica, apresentando-se como uma alternativa às duas anteriores em que se entendeu que o primeiro método apenas procura explicar e o segundo método

compreender, sem haver o objetivo de promover a transformação da realidade. Neste modelo o investigador tem uma maior participação na ação, com objetivo de fomentar práticas que apontam para o desenvolvimento autónomo e crítico dos investigados, dotando estes de competências de reflexão e avaliação (Coutinho, 2004).

Neste seguimento, surge o conceito de racionalidade crítico-social de Carr e Kemmis (1988), que se foca numa forma de investigar assente numa perspetiva crítica perante a dimensão social. O investigador entende e identifica as dificuldades e desenvolve um processo crítico tendente à modificação estratégica e metodológica.

A nova metodologia apresenta semelhanças metodológicas com os estudos qualitativos. Esta metodologia é orientada para a prática educativa, com intuito de promover a mudança e a tomada de decisões com base na investigação-ação. Coutinho (2005, citada por Coutinho et al., 2009) indica que a inclusão da componente ideológica atribui à investigação-ação uma individualidade originando uma modalidade de planos de investigação *pluri* ou *multi* metodológicos, também designados como planos mistos.

O presente estudo apresenta um enfoque misto, ou seja, os instrumentos de investigação selecionadas assentam em métodos quantitativos (questionários) e qualitativos (análise documental e entrevistas), verificando-se um predomínio destes últimos.

3.5.1 Análise documental

A análise documental foi um procedimento presente durante todo o projeto de dissertação. Ao longo das diferentes fases da investigação foram sendo consultados documentos importantes para o seu adequado desenvolvimento. No 1º ciclo da investigação, *Definição de problemas*, na 1ª fase, *Conhecimento da instituição*, foi analisado o Regulamento Interno da Instituição bem como o Manual de Ação Estratégica (M.A.E). Esta análise teve como objetivos entender como é que, em termos gerais, a Instituição promovia e desenvolvia a educação para a cidadania. Com isto, o processo analítico segundo algumas dimensões de análise definidas à priori, foram, posteriormente, se especificando, tais como: a finalidade da educação para a cidadania, a intencionalidade no desenvolvimento da mesma, a abordagem utilizada, as formas de trabalho dos técnicos.

Como nos define Bardin (1977, p. 45), a análise documental consiste no,

tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

No decorrer deste processo, também foram consultados os Planos Educativos Individuais (PEI) dos jovens da Instituição, designados, pela Instituição, “Projetos de Vida”, com o intuito de poder adaptar, da melhor forma possível, as estratégias a desenvolver posteriormente, bem como no sentido de realizar um levantamento do que era perspectivado sobre a educação para a cidadania nos PEI dos jovens, procurando entender como, onde e quando era trabalhada a cidadania, assim como identificar razões que permitissem promover a melhoria e a inovação do contexto no âmbito da educação para a cidadania.

3.5.2. Entrevistas

A entrevista apresenta-se como um dos instrumentos do inquérito em Ciências Sociais, com intuito de recolher informação de forma precisa e sistematizada, no terreno, de dados passíveis de serem comparados (Carmo & Ferreira, 1998).

As entrevistas, na mescla entre investigação-ação técnica e crítica/emancipatório, desempenham um papel essencial, uma vez que favorecem a compreensão da realidade social e educativa em que se desenvolve a investigação, através das perceções dos protagonistas no seu contexto natural. A partir deste procedimento metodológico, podemos identificar problemas, aspetos a modificar e estabelecer as melhores estratégias para promover a inovação. Bogdan e Biklen (1994, p. 134), defendem que “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

No método de investigação-ação, as entrevistas podem ser utilizadas segundo quatro finalidades distintas: **controlo** de uma questão específica; **verificação** de um domínio de investigação; **aprofundamento** de um campo onde conhecemos os temas

fundamentais; **exploração** de um domínio desconhecido (Ghiglione & Matalon, 1992). O presente trabalho de investigação utilizou as entrevistas, essencialmente, com a finalidade de **aprofundamento** sobre como as técnicas da instituição entendem a cidadania e a forma como a promovem nas suas práticas diárias, na relação com os jovens institucionalizados.

No que se refere à tipologia clássica da entrevista proposta por Madeleine Grawitz (1993, citado por Carmo & Ferreira, 1998), podemos considerar três modelos de entrevista: a **entrevista predominantemente informal**, a **entrevista mista** e a **entrevista predominantemente formal**.

No modelo da entrevista predominantemente informal encontramos dois submodelos, se é que os podemos chamar assim, que são a entrevista clínica e a entrevista em profundidade. A primeira é o tipo de entrevista muito utilizado, por exemplo, na psicanálise onde se pretende que o entrevistado fale de forma livre. Já na entrevista em profundidade, também é permitida uma grande liberdade ao entrevistado, mas não tanto como na clínica, pois neste tipo de entrevista pretende-se fornecer algum aconselhamento, pelo que se verifica necessário o entrevistador ter algum controlo sobre a mesma para evitar que se disperse muito do pretendido.

Nas entrevistas mistas, semelhantes entre si, existem dois submodelos, a entrevista livre e a entrevista centrada, muito utilizadas em estudos exploratórios, mudando, apenas, no seu nível de estruturação relativamente aos temas abordados.

Por último, as entrevistas predominantemente formais, caracterizam-se por entrevistas estruturadas com questões abertas ou fechadas, normalmente utilizadas em sondagens pela sua facilidade de alcance embora possa prejudicar a qualidade da informação.

Com o objetivo de caracterizar os seis tipos de entrevistas referidas, anteriormente, Madeleine Grawitz indica seis variáveis como forma de as distinguir, que são: o número das perguntas, a sua ordem, a sua forma, a sua focagem dominante, o grau de interação entre entrevistador e entrevistado e a facilidade de análise (Carmo & Ferreira, 1998). A leitura destas variáveis é realizada de forma diretamente proporcional, ou seja, à medida que as variáveis vão crescendo em número vamos passando de entrevistas predominantemente informais para entrevistas predominantemente formais.

Na tipologia apresentada por, Ghiglione e Matalon (1995, citado por Simões, 2006), existem dois tipos de entrevistas: não-diretiva e semi-diretiva.

Com intuito de atingir os nossos objetivos defendemos que a que mais se adaptava aos nossos objetivos era a entrevista semi-diretiva, tal como concebe Ghiglione e Matalon. Segundo Ghiglione e Matalon (1992), a entrevista semi-diretiva é a que melhor se aplica ao aprofundamento de um certo domínio, possibilitando entender ao pormenor a opinião do entrevistado relativamente ao que se pretende investigar, pois é uma forma de entrevista mais estruturada na qual o entrevistador determina os temas abordados, mas que também permite alguma flexibilidade ao investigador na forma e ordem como aborda as questões ao entrevistado. Neste caso, o entrevistado é, habitualmente, chamado a refletir sobre o tema em análise, pelo que a informação que resulta da entrevista não é apenas uma série de dados, é também um modo de estimular a reflexão e a sistematização de um pensamento (Quivy & Champenhoudt, 1992).

A escolha por esta técnica de recolha de dados assenta no interesse em aprofundar como é gerada e desenvolvida a educação para a cidadania na casa de acolhimento. Para além disso, também é nosso objetivo com a realização desta entrevista explorar e compreender quais as principais dificuldades dos técnicos neste domínio, quais as suas necessidades de formação e como a cidadania está presente nas suas práticas diárias.

Na verdade, pretendemos analisar de forma profunda e reflexiva como se pode promover a educação para a cidadania na casa de acolhimento de crianças que é sujeito desta investigação, para o efeito torna-se fundamental compreender como é que a equipa técnica o faz, que problemas encontra, numa tentativa de promover a inovação e a melhoria social deste contexto, criando condições para que os técnicos possam ser investigadores críticos e reflexivos, e se sintam comprometidos com a inovação das suas práticas.

Como defende Ketele (1999, citado por Simões, 2006, p. 1),

a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.

No 1º ciclo da investigação, *Definição de problemas*, na 2ª fase, *Diagnóstico da realidade e identificação de problemáticas*, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas a cada um dos técnicos da instituição. O objetivo destas entrevistas consistia em perceber como é promovida a educação para a cidadania no contexto da instituição e conhecer qual a linguagem mais utilizada pelos técnicos neste domínio. Isto

é, pretendíamos compreender qual a melhor forma de abordar este tipo de questões junto dos jovens e que tipo de linguagem utilizar.

Considerando a causa principal que conduziu a realização das entrevistas, podemos afirmar que estas foram exploratórias, uma vez que nos serviram para

encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Serviu, principalmente, para abrir o espírito, para ouvir e não para fazer perguntas precisas, para descobrir novas maneiras de colocar o problema e não para testar a validade dos nossos esquemas. (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 70)

Após a aplicação das entrevistas procedeu-se à análise de conteúdo com o intuito de nos fornecer informação relevante para, mais tarde, triangular com os dados obtidos dos restantes instrumentos, para a criação de um plano de formação educativo.

Em suma, o recurso às entrevistas como instrumento de recolha de dados permitiu satisfazer os objetivos a que nos propomos com esta investigação: a) compreender como é concebida a educação para a cidadania, em contextos educativos não escolares; b) conhecer quais as representações que a equipa de profissionais de educação da instituição têm acerca da educação para a cidadania; c) compreender como é que a instituição desenvolve e concebe a educação para a cidadania. Será possível avaliar a coerência entre as respostas dadas e as práticas adotadas, e perceber se as dificuldades sentidas são comuns a todo o grupo ou apenas se restringe a alguns membros.

3.5.3. Questionários

Os questionários são, por aceção, um instrumento de recolha de dados estritamente estandardizado, quer na forma de interrogar como de ordenar as perguntas.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992), os questionários podem ser organizados assentes em quatro objetivos: estimar grandezas “absolutas”, elaborar uma estimativa das grandezas “relativas”, descrever uma população ou subpopulação, verificar hipóteses.

Pese embora o questionário seja frequentemente associado às técnicas de recolha de dados de estudos quantitativos, o mesmo pode apresentar-se como uma mais-valia em estudos de natureza qualitativa, uma vez que, “quando utilizado em conjugação com outros procedimentos, como é o caso, pode revelar-se de grande

interesse no sentido de complementar, contrastar, confirmar/infirmar informação recolhida por outras vias” (Alonso, 1998, p. 490).

No presente trabalho de investigação-ação, o motivo pelo qual recorreremos à utilização do questionário baseia-se no terceiro objetivo apresentado por Ghiglione e Matalon (1992, p. 106), ou seja, descrever uma população ou subpopulação e entender quais as suas perceções sobre a educação para a cidadania. O principal objetivo da utilização deste questionário foi perceber quais os conceitos que os jovens possuíam sobre a Educação para a Cidadania e como, os mesmos, a entendiam no seu quotidiano.

A elaboração de um questionário rigoroso e eficaz na recolha de dados prende-se com uma construção clara, precisa e que não suscite qualquer tipo de dúvida a quem o preenche. Como nos indica Ghiglione e Matalon (1992, p. 108),

o questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas. A construção e formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento do questionário. Não podemos deixar certos pontos imprecisos, dizendo que mais tarde, perante as respostas, os tornaremos mais precisos.

A utilização destes questionários tem como objetivo: conhecer os conceitos de *Educação* e de *Cidadania* que os jovens da casa de acolhimento possuem; compreender como é que os jovens concebem a cidadania no projeto educativo; entender como é que os jovens trabalham, na prática, os valores e as questões associadas à cidadania; entender as dificuldades sentidas pelos jovens no exercício da sua cidadania; fazer um levantamento das necessidades para trabalhar na transformação.

No 1º ciclo da investigação, *Definição de problemas*, na 3ª fase, *Procura pelas conceções acerca da cidadania*, foi pedido aos jovens que respondessem a um questionário, construído para esta investigação, de forma a exporem a sua compreensão relativamente ao tema da cidadania. Este questionário servirá de alicerce na construção da oficina de formação, na medida em que os dados aqui obtidos apoiarão a nossa tomada de decisão relativamente à elaboração do plano formativo da oficina.

O questionário (anexo III) foi estruturado em duas partes, ambas com perguntas fechadas. A primeira parte incidiu mais sobre como os jovens entendem os conceitos

de cidadania, na segunda parte pretendeu-se perceber quais as perceções que os jovens tinham sobre a cidadania no seu quotidiano.

Após a elaboração do questionário, este foi submetido a um processo de testagem e validação. Este processo contou com a colaboração da professora orientadora deste projeto de dissertação, que analisou, comentou e sugeriu algumas alterações, com o intuito de obedecer aos objetivos a que nos propusemos para esta investigação. O questionário foi também passado a outros quatro jovens no sentido de se verificar se o mesmo suscitava algum tipo de dúvidas a quem o responde.

Após a testagem e validação, e levando em conta as sugestões apresentadas, realizou-se uma reformulação do questionário e foi aplicado aos jovens da Instituição, participantes no presente estudo.

Depois de aplicado aos participantes, os dados recolhidos pelos questionários foram tratados numa base de Excel. Estes resultados foram apresentados aos técnicos da instituição, que os analisaram e discutiram.

A aplicação dos questionários e o seu tratamento de dados apresentaram-se como dados relevantes para todo o processo investigativo, uma vez que serviram de base para a organização e sistematização do sistema de categorias de análise e na produção de um plano de estratégias a desenvolver nas etapas seguintes, sobretudo na criação de uma oficina de formação em Educação para a Cidadania.

Através da análise, interpretação e reflexão dos dados obtidos no questionário, procedeu-se à construção de um quadro de categorias que serviram de base à análise de conteúdo dos dados produzidos nas fases seguintes deste projeto de investigação.

No final da Oficina de Formação, com o propósito de verificar os conhecimentos adquiridos e o impacto produzido pela oficina nas conceções e práticas dos jovens, foi passado novamente a ECA. O formato do mesmo manteve-se igual ao do primeiro, com o objetivo de perceber se se registou melhorias nas respostas dadas, anteriormente, pelos jovens.

3.5.4. Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

No sentido de avaliarmos o progresso dos jovens, no exercício da cidadania, recorreremos à Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA), que integra quatro escalas autónomas, constituídas por indicadores diferenciados, num total de 43 itens, construída por Cabral (2010), a quem foi solicitada a autorização para a sua aplicação neste estudo.

Para a nossa investigação, decidimos realizar uma adaptação da escala de Cabral (2010), por entendermos que não se justificava aplicar a escala na sua totalidade, uma vez que só pretendíamos recolher dados sobre como os jovens concebem a cidadania na sua vida diária, diferentes dos questionários (cf. Anexo IV).

Como verificámos ao longo do desenvolvimento deste trabalho, o corpo teórico defende que a cidadania assenta no respeito e na promoção de valores sociais básicos (tolerância, diálogo, solidariedade) e em algo dinâmico.

3.6. Quadro de análise de conteúdos

A análise dos conteúdos é um processo dedutivo ou conclusivo a partir de indicadores, com o objetivo de descobrir tudo o que lhe for possível. O investigador precisa compreender o sentido da comunicação, atribuindo-lhe um significado, isto é, precisa ir além da primeira mensagem. O desígnio desta técnica é obter ilações sobre questões que foram catalogadas e organizadas. Os dados analisados estão fora do seu contexto original e vão ser colocados noutra, construído com base nos objetivos e no objeto em estudo.

Em contrapartida, neste tipo de análise, não se trata de um procedimento metodológico independente e que suceda só no final da investigação, pois é um processo que surge logo nos primeiros passos de organização e decisão da recolha de dados, acompanhando todo o processo da investigação. A presença deste tipo de análise, ao longo de todo o percurso, apresenta maior intensidade quando existe uma análise comparativa e reflexiva de forma sistemática, com intuito de informar as melhores decisões a tomar durante o processo de investigação.

Bardin (1977) definia a análise de conteúdo como um combinado de técnicas das comunicações que, por procedimentos sistemáticos e objetivos explicativos do conteúdo das mensagens, desejava obter indicadores que permitissem deduzir conhecimentos acerca das condições de produção/receção das mensagens.

Devido à complexidade e à quantidade de dados gerados ao longo do processo, pensámos que seria pertinente realizar a análise de conteúdo com recurso a um sistema de categorias, embora Ghiglione e Matalon (1992, p. 212), não recorram a “nenhum quadro categorial teórico ou empírico”, uma vez que são questões abertas. Este permite reduzir e organizar a informação, conceder uma base de orientação e lógica sobre os dados recolhido, para produzir, a partir deles, uma estrutura de conhecimento acerca da cidadania enquanto projeto educativo.

O sistema de categorias foi organizado segundo os cinco critérios que Bardin (1977) elenca como essenciais na construção de um quadro de categorias: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Neste sentido, em conformidade com as categorias e indicadores elencados no quadro de sistema de categorias (ver Quadro III), que conduziu a preparação e interpretação dos dados obtidos, decidiu-se realizar uma análise temática. Esta análise possibilita fazer a distinção entre temas principais (categorias) e temas secundário (indicadores), obtendo segmentos trabalháveis, que possam ser comparados com outros trabalhos analisados do mesmo modo.

Quadro III – Sistema de categorias

| Conceito | Dimensão | Sub-Dimensões | Categorias | Indicadores |
|---|-----------------------|------------------------|----------------------------|--|
| Concepções e finalidades da educação para a cidadania | Concepções | Cidadania | Regras Cívicas | Direitos/regras externos |
| | | | Ético-ontológica | Elemento constitutivo do cidadão enquanto ser singular e comunitário |
| | | Valores | Responsabilidade | Assumir os seus direitos e deveres |
| | | | Solidariedade | Respeito/ solicitude face ao outro |
| | | | Liberdade/ Autonomia | Tomar decisões / Resolve conflitos |
| | Práticas de cidadania | Individual | Passiva | Só participo na comunidade quando solicitado |
| | | | Proativa | Costumo procurar saber o que posso fazer em prol da comunidade |
| | | Relações Interpessoais | Centrada no eu | Só atuo em situações que me beneficiam |
| | | | Centrada no outro | Só atuo em situações que beneficiam o outro |
| | Educação | Finalidades | Endoutrinar | Transmissão de direitos/ regras |
| | | | Desenvolvimental | Processo de construção do individuo |
| | | Estratégias | Informativa - instrutiva | Através de sermões, treino de competências, transmissão direta, etc. |
| | | | Exploração - reconstrutiva | Através de filmes, debates, discussão de dilemas, etc. |
| | | Formação pela I-A | Inovação | Verificou-se alguma alteração de comportamento |
| | | | Construção do saber | Aquisição de conhecimentos |

A análise de conteúdo sustentada pelo quadro de categorias deste projeto de investigação organiza-se (ver Quadro III), por um conceito, três dimensões, e sete sub-dimensões, que correspondem às finalidades que guiam esta investigação.

O presente trabalho de investigação tem como base o conceito das **Concepções e finalidades da Educação para a Cidadania**, que se desdobra em três dimensões, as **concepções** que os jovens têm da cidadania e dos valores que privilegiam, as **práticas de cidadania** que os jovens têm e como é que incorporam nas suas práticas diárias e, por último, a dimensão **educação** onde pretendemos perceber como os

investigados entendem o modo como lhes são ensinados os conceitos e as práticas de cidadania.

As três dimensões distribuem-se por sete sub-dimensões, que suportam toda a informação recolhida pelos diferentes procedimentos metodológicos presentes neste projeto de investigação. Na dimensão **concepções**, pretendemos saber como os investigados concebem a **cidadania** e quais os **valores** que lhe associam, ou seja, como é que os técnicos e jovens a entendem e atuam no âmbito da cidadania, se a compreendem como um conjunto de **regras cívicas** ou se associam ao conceito de cidadania uma dimensão **ético-ontológica**, isto é, se compreendem a cidadania como um elemento constitutivo da identidade de cada pessoa, entendendo, a partir da perspetiva ética, como o processo de construção de ser de cada pessoa, enquanto unicidade dinâmica do “eu” singular e do “eu” comunitário, que dialogam entre si e se reconstroem. Pretendíamos ainda compreender quais os valores que quer técnicos quer os jovens associam à cidadania.

Na dimensão, **práticas de cidadania**, pretendemos compreender como é que os jovens perspetivam as suas práticas de cidadania, quer no que diz respeito à sua ação individual, quer relativamente à sua interação com os outros. Assim, subdividimos esta dimensão em duas sub-dimensões **individuais** e as **relações interpessoais**.

Na sub-dimensão **individual** pretendemos compreender como é que os jovens fomentam e desenvolvem, na prática, ações cidadãs, se de forma **passiva** ou **proactiva**, isto é, nas categorias **proactiva** e **passiva**, queremos entender quais as atitudes adotadas pelos jovens perante os desafios sociais diários com que se deparam.

Relativamente às **relações interpessoais** queremos compreender como os jovens entendem a sua relação com o outro, recorrendo às categorias **centrada no eu** ou **centrada no outro**. Através destas categorias pretendemos perceber como é que o jovem, por exemplo numa situação de conflito, interage com o outro no intuito de solucionar o conflito, isto é, valorizando apenas a sua opinião ou se, por outro lado, valoriza apenas a opinião do outro. O interesse em perceber este tipo de relação surge do facto de, nas entrevistas aos técnicos, estes terem referido diversas vezes que muitos dos problemas identificados nos jovens são consequência de uma deficitária relação para com o outro.

Em seguida, na dimensão **educação** optámos por a dividir em três sub-dimensões, sendo as **finalidades**, as **estratégias** e a **formação pela I-A**.

No que concerne às **finalidades**, através das categorias **endoutrinar** e **desenvolvimental**, pretendemos compreender como os investigados percebem o modo como lhes são ensinadas as práticas de cidadania, ou seja, se entendem que simplesmente lhes são transmitidos direitos e regras cívicas que têm de ser cumpridas ou se, por outro lado, esses ensinamentos lhes são transmitidos com intuito de os fazer crescer enquanto pessoa única e singular, com base no desenvolvimento de uma consciência axiológica, ética e cidadã crítica e reflexiva.

Quanto à dimensão **estratégias**, subdividimo-la em duas as categorias **informativa - instrutiva**, e **exploração reconstrutiva**. Procurávamos entender de que forma é trabalhada a educação para a cidadania na intervenção realizada na casa de acolhimento, isto é, se são utilizadas mais estratégias de transmissão direta ou se recorrem mais a estratégias que privilegiam o debate e o espírito crítico. Assim como pretendíamos compreender quais as estratégias que os jovens consideram mais importantes na abordagem das questões de cidadania.

Por fim, através da **formação pela I-A**, queremos verificar se existe algum benefício no desenvolvimento pessoal e social, dos jovens residentes na casa de acolhimento, com o recurso à educação para a cidadania promovida na oficina de formação, na realidade, e através das categorias **inovação/ mudanças** e **construção do saber**, tencionámos verificar se após o processo de formação desenvolvido se há efetivamente mudança nas práticas dos jovens, que conhecimento construíram relativamente à cidadania.

3.7. Relatório de investigação – entre o processo e os resultados

O processo de investigação-ação colaborativa assenta numa espiral de desenvolvimento onde cada momento de trabalho investigativo é importante para a compreensão sobre a realidade em estudo, possibilitando ao investigador principal a (re)adaptação dos planos de ação contextualizados e significativos para o contexto e promotores de mudança e inovação das práticas educativas.

Em seguida, no *relatório de investigação – entre o processo e os resultados*, descreveremos a dinâmica de investigação-ação colaborativa que foi trabalhada com os participantes – dados obtidos, ações desenvolvidas, interpretações realizadas – que foram a base para uma nova perspetiva sobre a educação para a cidadania em toda a instituição. Os resultados obtidos ao longo do processo servirão de mote para a criação da oficina de formação.

1º Ciclo: Definição dos problemas

O primeiro ciclo, *definição de problemas*, está organizado em três fases, que se verificou com uma das bases que serviu de sustentação para o nosso plano de formação.

Partindo de orientações teóricas e metodológicas que suportam este projeto de investigação-ação, as práticas desenvolvidas numa primeira fase, o *conhecimento da instituição*, orientaram-se para a) compreender qual o conceito de cidadania preconizado pela instituição; b) a negociação e estabelecimento de acordos (investigador, coordenação, técnicos participantes, jovens...); c) o esclarecimento de funções (investigador principal, equipa dinamizadora); e d) a organização das dinâmicas (espaços, reuniões, horários). Na segunda fase, *diagnóstico da realidade e identificação das problemáticas*, partimos para a identificação das dificuldades sentidas na instituição, através da realização de entrevistas à equipa técnica da casa de acolhimento (cf. Anexo II). Numa terceira fase, *procura sobre conceções acerca da cidadania*, o trabalho desenvolvido teve como objetivo entender como os jovens concebem a cidadania, tendo sido aplicado um questionário (cf. Anexo III) aos jovens participantes do projeto de investigação.

1ª fase – Conhecimento da instituição, negociação e definição do projeto

Para a evolução desta fase, onde se pretendia definir o projeto de investigação-ação, tivemos em consideração a análise do Manual de Ação Estratégica (M.A.E.) e do Regulamento Interno, da casa de acolhimento.

Desde os finais do século XX, a educação para cidadania assume uma presença declarada no currículo português. Nesta linha, verifica-se outra inovação: entende-se que a visão tradicional da educação para a cidadania como dimensão político-social, assente nos direitos e deveres do homem em sociedade, não bastam para formar o cidadão do século XXI.

Com este trabalho, pretendíamos entender a forma como a instituição concebia e desenvolvia a cidadania enquanto eixo de intervenção e as principais dificuldades e necessidades sentidas. Também, com esta investigação, queríamos entender como os técnicos trabalhavam no âmbito da cidadania e quais as principais dificuldades sentidas com intuito de obtermos informação que pudesse ajudar a delinear o nosso plano de ação.

No que concerne aos jovens participantes, pretendíamos que todos trabalhassem e refletissem sobre as suas práticas diárias de forma colaborativa, com o objetivo de tornar a educação para a cidadania numa realidade diária e transversal em toda a instituição.

Após a criação de um primeiro esboço do projeto de investigação, estabelecemos os primeiros contactos com a casa de acolhimento que participou neste estudo, seguindo-se uma reunião com a coordenadora da instituição, que mostrou logo interesse em participar nesta investigação por entender que a mesma seria uma mais-valia, uma vez que contribuiria para auxiliar nos pilares de intervenção com os jovens defendidos pela instituição.

Cumprindo os princípios éticos de uma investigação-ação, em especial o princípio da liberdade, do consentimento informado e da livre participação, informamos os jovens e os técnicos participantes sobre o objetivo do projeto, permitindo que estes se pronunciassem sobre o mesmo, e que comesçassem a envolver-se com ele. Estas ações permitiram, desde o princípio, que se estabelecesse uma relação de empatia e confiança entre o investigador principal e os participantes, condição essencial para um processo de investigação-ação.

Identificados os técnicos e jovens que aceitaram livremente participar neste projeto de investigação, foi instituído com a casa de acolhimento e com os participantes um protocolo de investigação (cf. Anexo I), onde se estipularam todos os direitos e deveres dos intervenientes.

Após o primeiro contacto com os participantes, impunha-se conhecer em pormenor o Manual de Ação Estratégica (M.A.E.). A consulta deste documento, que “pretende orientar, de forma clara e objectiva, os elementos da comunidade de acolhimento: direcção, coordenação, técnicos, educadores, jovens, famílias e voluntários, responsabilizando-os ao longo de todo o processo de educação, pessoal, social e escolar do jovem acolhido” (M.A.E., 2018), possibilitou-nos entender a identidade da instituição de acolhimento, perceber os alicerces orientadores do processo educativo da casa, sobretudo como a instituição conceptualizava e geria a educação para a cidadania.

A análise do M.A.E. realizou-se com base nas questões e finalidades do estudo, assentando em dois pilares (concepções sobre a cidadania e valores associados; práticas de cidadania), que, posteriormente, formaram duas das três dimensões do sistema categorial de análise.

Foi-nos possível confirmar que existe uma preocupação implícita em educar para a cidadania, através de alguns dos objetivos referenciados no M.A.E.: *transmitir aos jovens apoio e disponibilidade, para que estes se organizem interiormente, por forma a adquirir competências pessoais, sociais e profissionais necessárias à sua autonomização; implementar medidas e estratégias psicopedagógicas adequadas ao saudável desenvolvimento físico, intelectual, emocional e relacional dos jovens acolhidos nesta instituição.* Segundo a nossa visão, está subentendido, nestes objetivos, a formação de um cidadão que desenvolva uma consciência moral autónoma que se sinta impelido a agir.

O cidadão é uma construção ativa do eu, nas suas diferentes dimensões, singular e comunitária. Neste sentido, entendemos que os objetivos, enunciados anteriormente, assentam neste conceito de cidadania. No que concerne ao desenvolvimento integral, o M.A.E. defende que a instituição, “tem como missão assegurar a proteção dos jovens e definir um projeto de vida adequado, que lhes permita desenvolver a sua autonomia para uma efetiva integração social, através de um ambiente propício para o seu desenvolvimento integral” (M.A.E., 2018, p.16).

Pelo que retiramos dos objetivos enunciados no M.A.E., entendemos poder afirmar que a instituição pretende formar os seus jovens com base numa ética-ontológica, indo ao encontro do que também nós defendemos como ser a principal finalidade da educação para a cidadania, isto é, é essencial formar o jovem com a noção de que a cidadania é algo intrínseco à sua constituição enquanto pessoa, que a formação do cidadão não se circunscreve ao conhecimento de regras, direitos e deveres, pelo contrário deve promover o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas tendo em vista a integração ativa e responsável do jovem na sua comunidade.

O foco que a instituição atribui na construção do eu, singular e comunitário, na nossa visão, está inerente aos “valores” referenciados no M.A.E. São estabelecidos como “valores” a desenvolver:

- “- Dignidade;
- Individualidade;
- Privacidade e intimidade;
- Confidencialidade;
- Igualdade e equidade;
- Autonomia;

- Capacidade de escolha de cada jovem.
- Direito a ser ouvido (M.A.E., 2018).

Assentar os objetivos da educação nestes valores cria condições que favorecem o autoconhecimento, o autodomínio, a autonomia moral para lidar com perdas e frustrações e para solucionar problemas como forma de promoção do total desenvolvimento pessoal e social do jovem.

A forma como o M.A.E. identifica estes objetivos e valores, na nossa visão, evidencia que a instituição pretende promover o desenvolvimento da educação para a cidadania de forma integrada, privilegiando o jovem na sua dimensão singular e comunitária, como também nos faz questionar, nas fases seguintes da investigação, se a instituição tem estes objetivos tão bem identificados, porque continua a ter jovens passivos, com enormes dificuldades nas relações interpessoais. Será que a instituição não consegue colocar em prática os propósitos identificados no M.A.E.?

Relativamente às práticas de cidadania o M.A.E. preconiza uma instituição assente numa política democrática, permitindo que todos no geral, e os jovens em particular, participem no processo de ensino-aprendizagem, defendendo um modelo de intervenção que, “implica um constante envolvimento dos jovens, na planificação, execução e avaliação das actividades, sendo igualmente importante que existam momentos pensados para que os jovens tenham tempo livre” (M.A.E., 2018, p. 27).

Esta forma de intervenção vai ao encontro do que nós considerámos ser o mais adequado num processo de ensino-aprendizagem, ou seja, defendemos que a educação, para ter um impacto real, tem de ser significativa para quem está a aprender. Assim como perspetivámos, à luz do que defendem outros autores (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014; Campos, 1992) que os jovens devem ser sujeitos corresponsáveis por este processo. Esta conceção de educação torna-se ainda mais premente num contexto de educação para a cidadania, julgamos ser mais impactante na vida dos jovens envolver/responsabilizá-los na construção da sua identidade e, conseqüentemente, entendemos, na linha do que defende Ausubel (2000), que será mais profícuo promover uma educação cidadã que parta dos seus problemas do quotidiano, dos desafios que lhes são colocados.

O M.A.E. defende que as relações interpessoais devem privilegiar o diálogo em todas as suas vertentes, referindo que,

a possibilidade de se desenvolver um conjunto de dispositivos humanos, relacionais e de organização, que sejam capazes de potenciar uma

transformação interna nos jovens, quer individualmente, quer como grupo, para que o jovem não necessite de recorrer a comportamentos disruptivos, delinquentes e/ou patológicos quer para comunicar, quer para se afirmar pessoal e socialmente (M.A.E., 2018, p.28).

As estratégias de intervenção adotadas pelo M.A.E. apresentam, na sua grande maioria, características exploratório reconstrutivas, já que assentam em “momentos de trabalho terapêutico mais formal (psicoterapia, dinâmica de grupos, psicodrama) com momentos com uma elevada função terapêutica (conselho de lar, actividades desportivas, expressão dramática, expressão plástica, passeios, acampamentos, cozinha, manutenção da casa/jardim)” (M.A.E., 2018, p. 27).

Nas fases seguintes da investigação – *Diagnóstico da realidade e identificação das problemáticas*; e *Procura pelas conceções acerca da cidadania* – tentámos obter respostas a estas questões, ou seja, procurámos entender se o objetivo da instituição, ao educar para a cidadania, está assente no endoutrinar ou em dotar os jovens de uma consciência autónoma, que os torne cidadãos ativos e responsáveis. O recurso às entrevistas e aos questionários, permitiu-nos alcançar os objetivos a que nos propusemos.

2ª fase – diagnóstico da realidade e identificação das problemáticas

A análise sobre o M.A.E. amplificou a necessidade de saber as conceções e práticas de cidadania dos técnicos, assim como as dificuldades vivenciadas pelos técnicos no âmbito da educação para a cidadania. Assim, entendemos, que seria apropriado entrevistar os técnicos da instituição, uma vez que são eles os responsáveis pela organização e coordenação do Projeto Educativo Individual (PEI), ou seja, são eles que delineiam todo o trabalho curricular e pedagógico desenvolvido na instituição. São também os técnicos quem melhor conhece os jovens e suas famílias e, neste sentido, são eles quem nos pode fornecer uma visão mais abrangente, principais dificuldades e necessidades sentidas, no âmbito da educação para a cidadania.

Como mencionamos, em *Fases e técnicas de investigação*, o objetivo da realização das entrevistas consistia principalmente em obter uma recolha de dados que nos permitisse a construção do questionário a aplicar aos jovens, sustentado no modo como os técnicos trabalhavam a educação para a cidadania; entender quais conceitos e valores que associavam à educação para a cidadania; perceber as dificuldades e necessidades sentidas na educação para a cidadania.

Neste sentido, construímos uma matriz de entrevista (cf. Anexo II) organizada em quatro pilares temáticos – Concepções da educação para a cidadania e valores privilegiados e Práticas de cidadania – que são duas dimensões do quadro de categorias. Estes pilares temáticos foram subdivididos nos seguintes temas: concepção dos técnicos sobre a educação para a cidadania; que valores lhe privilegiam; modelo de cidadão; responsabilidade dos técnicos na educação para a cidadania; estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem para a cidadania.

A realização das entrevistas decorreu de forma individual. Foi mostrado o guião da entrevista ao entrevistado, no início, para que os participantes sentissem confiança e olhassem para o momento como uma oportunidade de diálogo, sem qualquer tipo de julgamento/avaliação, sobre as concepções e práticas da cidadania.

Na globalidade, os diferentes técnicos identificam concepções semelhantes de cidadania. A técnica e coordenadora (T1) pensa a educação para a cidadania sob uma perspetiva de ética-ontológica, associando-a à formação pessoal e social dos jovens enquanto cidadãos ativos – autónomos, reflexivos, críticos e responsáveis – visando o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos jovens.

É ensinar para sermos cidadãos melhores. O que é que é educar para a cidadania, e trazendo aqui um bocadinho a “brasa à nossa sardinha”, essencialmente é ensinar estes jovens a serem cidadãos, a serem sujeitos de direitos, mas também de deveres e de responsabilidades sociais, cívicas. Só o simples facto de cumprimentar as pessoas, saber andar na rua, saber o direito e exercer o direito de voto, porque muitos deles recebem o cartão que são eleitores e não sabem o que é que é isto do voto. O que é que eles associam, que são sujeitos de direitos e não são sujeitos de deveres, e falta muito isto. É nós educarmos para eles serem cidadãos melhores, que consigam aqui respeitar a pessoa, respeitar os colegas, respeitar regras sociais. E mesmo ao nível do sistema de acolhimento eles só se apercebem e só falam dos seus direitos, “eu tenho direito a ser jovem, tenho direito ao meu dinheiro de bolso, tenho direito a ser ouvido, tenho direito. (T1)

Segundo esta definição, inferimos que a T1 entende a educação para a cidadania como um princípio da construção do eu e não como só um modo de transmitir regras e normas sociais, já que por diversas vezes T1 reforça o respeito pelo outro como sendo algo indispensável em cidadania. Através da definição feita pela T1 podemos verificar que a sua visão está na linha com o que defendemos para uma educação para

a cidadania, com uma finalidade sustentada numa dimensão ética-ontológica em detrimento de uma finalidade de transmissão de regras cívicas, como nos indica Ribeiro, Neves & Menezes (2014),

A educação para a cidadania é, portanto, fundamental. Não só no que se refere à construção de aprendizagens (de ordem cívica, política e moral) para uma participação livre e democrática dos indivíduos quer no espaço público e coletivo, quer no espaço privado e individual; mas também no que se refere à atribuição de sentido e de significado individual, social e cultural aos conhecimentos academicamente estruturados transmitidos pela escola, bem com à utilização responsável desses mesmos conhecimentos no quotidiano da vida cívica e política dos indivíduos.

Esta conclusão ganha maior destaque quando verificamos que T1 adota estratégias de exploração reconstrutiva (Menezes, 1993) de ensino aprendizagem, que defendem a educação como promoção do desenvolvimento moral autónomo dos jovens.

Sessões, ações de sensibilização, debate de ideias, e mesmo no dia a dia no trato o próprio educador está a exercer isso com os miúdos, ao nível das suas funções, só o simples facto de não respeitar os limites do outro, é uma forma de nós aqui estarmos a educar os miúdos para a cidadania. [...] pequenas sessões de esclarecimento, ações de sensibilização junto dos jovens para explicar o que é que é isso de ser cidadão e como é que nós podemos exercer isso da cidadania, mas desenvolver semanalmente esses momentos, e pode até ser nos momentos de conselhos de casa, pegar numa simples frase ou num pequeno excerto de um vídeo, ou alguma coisa do género e tentar explorar isso com os miúdos, mas é extremamente importante fazer-se isso semanalmente com eles. [...] Por exemplo, “hoje vamos falar sobre o que é ser cidadão”, “o que é que vocês entendem por cidadania”, e a partir daí algumas ideias que vão surgindo da parte deles e ir explorando, mas é muito importante haver esses momentos nos conselhos de casa, nos grupos terapêuticos, nas oficinas de mediação socioeducativa, [...] Eram muito orientadas para isto, o que é que é ser pessoa, ser cidadão, quais são os meus direitos, quais são os meus deveres, a dignidade. (T1)

Com o recurso a esse tipo de estratégias o desenvolvimento de competências e atitudes que estão na linha dos valores que a T1 defende como essenciais na educação para a cidadania – “respeito”, “liberdade de expressão” e “responsabilidade”. O jovem só pode ter esses valores quando se conhece a si e aos outros e está dotado de competências que lhe permitem refletir sobre este conhecimento no sentido de encontrar formas de ser ativo, responsável por algo e agir no seu melhoramento. É óbvio que, como refere Afonso (2005), este desenvolvimento é um processo “dinâmico” que se vai complexificando ao longo do processo de desenvolvimento do jovem.

A atenção em desenvolver o jovem enquanto cidadão ativo - autónomo, reflexivo, crítico e responsável – é verificada na forma como a T1 define o papel da instituição neste processo. Neste sentido, quando questionámos a T1 sobre a sua responsabilidade neste domínio, ela refere:

Responsabilidade máxima. [...] Portanto, nós somos aqui agentes de responsabilização, agentes de socialização, somos aqui também modelos para estes jovens. [...] Temos que definir um plano em conjunto com aquele jovem de acordo com os objetivos e interesses daquele jovem e não estar a fazer de acordo com os meus interesses porque eu acho que aquilo é melhor para ele. [...] Portanto, se o jovem estiver permeável à intervenção e se nós formos agentes facilitadores deste acolhimento, o saber acolher, o saber cuidar é muito importante. (T1)

Pelo que nos é referido pela T1 podemos inferir que existe uma visível preocupação em planear conjuntamente com os jovens um plano de formação, o que não só aponta para uma ética-ontológica, por parte da técnica, como pode ser visto como um indicador de que esta pretende promover a autonomia moral dos jovens.

O que foi referido por T1, anteriormente, está em linha com aquilo que é defendido no M.A.E., quando nos diz que “as regras deverão ser construídas/avaliadas com os próprios jovens, funcionamento diário da instituição deverá envolver os mesmos ativamente, todas as orientações deverão ser claras e inteligíveis, do ponto de vista das necessidades dos jovens” (M.A.E., 2018, p. 27). O facto de ser permitido aos jovens, em conjunto com os adultos, (re)construírem as dinâmicas da casa, vai promover uma ética da responsabilidade e fortalecer o sentimento de pertença na comunidade. São assim criadas condições para que o jovem se sinta impelido a agir e a responsabilizar-se pela vida que ocorre nesta comunidade.

Neste sentido, julgamos correto afirmar que a T1 tem em consideração a participação ativa dos jovens no seu processo de educação para a cidadania. Ao criarem

condições para que os jovens colaborem no seu processo de ensino-aprendizagem, a T1 está a promover o desenvolvimento de competências de proatividade dos jovens enquanto futuros cidadãos.

Em suma, concluímos que esta técnica mostra coerência entre a definição de cidadania, os valores associados, as estratégias escolhidas e o modo como concebe a sua responsabilidade na construção deste processo. Percebe-se o cuidado em desenvolver o jovem enquanto cidadão ativo na sua comunidade.

Na mesma linha de visão de T1, T2, embora de forma mais vaga, apresenta uma definição semelhante de educação para a cidadania. Na visão de T2, educar para a cidadania é,

[...] desenvolver e potenciar a consciência local, por exemplo, nível de voluntariado... nas estruturas mais locais, tipo banco alimentar da área, ou então a junta de freguesia da área, ou então tipo IPSS. Assim, estarem mais envolvidos e com os contributos pessoais que cada pessoa pode ter a nível da comunidade [...] Pronto e é isso, é desde criança e desde bastante jovem verem quais são as ferramentas e os pontos de acesso que têm para ser, efetivamente, parte integrante das comunidades enquanto cidadãos e enquanto pessoas, [...] Uma participação ativa sim, e proativa, porque mais que ativa é seres pronto...chamam-te e tu vais, uma participação proativa é ires em busca do que é necessário e para isso uma educação para a cidadania é mais não só saber responder aquilo que é pedido, mas também procurar saber quais são as lacunas e quais são as necessidades em que podemos ajudar. [...] E para mim, a cidadania é mais, efetivamente, do que as regras, normas, direitos e deveres que nós temos enquanto cidadãos de alguma comunidade ou de algum país, seja lá o que for, é mais os conceitos e as competências inerentes a sermos bons cidadãos. (T2)

Relativamente às estratégias que T2 recorre para promover a educação para a cidadania, embora de forma implícita, podemos inferir que T2 recorre a estratégias exploratório-constructivas, uma vez que quando questionado T2 menciona que:

[...] acho que se for uma sensibilização e uma exposição mais recente e contínua e gradualmente abstrata, obviamente começa pelos direitos e deveres, pelas pequenas estruturas, mas como é que tu enquanto parte daquela pequena estrutura podes influenciar a estrutura regional, podes influenciar a estrutura nacional, podes influenciar o panorama global e

depois começa a perceber que não é, efetivamente, a nível da estrutura, é a nível das competências que cada um traz. [...] Obviamente a exposição é sempre a primeira, não é. Falar e explicar o que é que é, mas acho que depois é importante envolveres uma componente prática porque, efetivamente, aprender fazendo é um pilar da melhor aprendizagem de sempre e gradualmente envolvê-los, por exemplo, a nível da escola, iniciativas a nível da escola, depois a nível da comunidade onde está localizada a escola, depois a nível regional, depois a nível das comunidades, depois a nível de um panorama. [...] Querem comprar um gelado, vão comer um gelado, mas olha estamos a poupar dinheiro para comprares um boné então se calhar é... o que é que queres? Comprar um boné ou comer um gelado? Em vez de ser um não porque eu tenho a autoridade da palavra e digo que não, não, é das tuas coisas e das tuas decisões. E corta logo a discordância deles, não é verdade? (T2)

Podemos questionar se o exemplo apontado por T2 pode apresentar o risco de recorrer a uma ética da responsabilidade dissimulada, mas ao longo da entrevista à T2 foi-nos possível perceber que esta priviligia, verdadeiramente, estratégias de exploração reconstrutiva, focadas na promoção da autonomia e liberdade dos jovens, pois os jovens só conseguem ser proactivos quando têm consciência de si como membros da sua comunidade, quando são autónomos, têm boa autoestima e se sentem responsáveis pela comunidade.

Entende-se que, de forma implícita, T2 defende estratégias que permitam aos jovens uma visão reflexiva, crítica e participativa na comunidade em que estão inseridos.

Com a adoção destas estratégias, T2 também se revela coerente com os valores que, no seu entender, correspondem à educação para a cidadania – “participação cidadã”, “responsabilidade”.

Os valores mencionados, anteriormente, estão de acordo com o que nós defendemos como uma educação para valores, ou seja, uma educação assente na responsabilidade e autonomia dos jovens, deixando a cargo dos mesmos a decisão pelas suas atitudes conscientes das referidas consequências destas. Dessa forma trabalha-se com os jovens sobre as suas capacidades de ação e de liberdade, que os vai estimular ao desenvolvimento de um sentimento de pertença e de comprometimento com a sua comunidade.

De novo, na mesma linha de pensamento de T1, quando questionámos T2 sobre como entendia a sua responsabilidade no desenvolvimento da educação para a cidadania nos jovens, esta refere que:

Acho que é super importante, na verdade. [...] considero ser mesmo importante porque é o que vá fazer de nós pessoas. É essa componente pessoal mesmo e essa componente comunitária. Na vida é assim, uma aprendizagem por tentativa e erro, não poder ver o que é que podia nortear melhor a nível de decisões se não fores confrontado com a real consequência das mesmas. E então eu acho que nenhum sim deve ser sim porque sim, como nenhum não deve ser não porque não, as escolhas têm de ser fundamentadas [...] Acho que na maneira e na prática interventiva de cada um de nós, cada um de nós dá o seu cunho pessoal e esse cunho pessoal obviamente é parte daquilo que nós somos, daquilo que nós estudamos, daquilo que nos sentimos mais à vontade para desenvolver. [...] Cada um dá o seu cunho pessoal e tentamos fazer o melhor com aquilo que temos em equipa. Acho que há muito um sentimento de equipa nesse sentido, portanto há um entendimento não explícito. (T2)

No seguimento do que foi referido, julgámos poder concluir que T2 valoriza a opinião do jovem em todo o seu processo de crescimento na educação para a cidadania, criando condições para que os jovens participem em todo o seu processo de ensino-aprendizagem, promovendo a aquisição de competências.

No que concerne à planificação da educação para a cidadania no contexto da instituição, esta planificação é feita de forma anual sempre contextualizada nas necessidades dos jovens, como referido por T1:

Nós tentamos planificar e estruturar isso, tentamos estruturar isso anualmente com o nosso plano de atividades. Realizamos o nosso plano de atividades em novembro, dezembro do ano transato para o ano seguinte. Portanto, planificamos sempre de um ano para o outro, para o seguinte, o nosso plano de atividades anual que é um plano muito geral, não tem atividades específicas, mas por exemplo, no âmbito da cidadania o que é que nos vamos fazer, no âmbito da educação o que é que se tem de fazer, mas, lá está, isso depois vai ao encontro daquilo que eu já respondi anteriormente que tem a ver com as necessidades que cada jovem vai apresentar naquele momento porque, lá está, vai também

depende do público alvo que nós vamos ter. [...] tem a ver com as necessidades que o grupo apresenta, mas tentamos também estruturar nas nossas reuniões de equipa e falar, porque nós temos as nossas reuniões de equipa, quando falo de equipa é a envolver aqui também a Psiquiatra, todas as quartas feiras, e tentamos aqui perceber quais são as necessidades que os jovens estão a apresentar e o que é que nós podemos fazer para estruturar aqui o momento para trabalhar essas lacunas, essas fragilidades, ou os temas que aqui os miúdos sugerem. Portanto, tentamos também aproveitar estes momentos para estruturar alguma coisa. (T1)

Como referido anteriormente por T1, a planificação é realizada, em grande parte, anualmente, o que levou T2 a não se querer pronunciar sobre esta questão, já que esta se encontrava a trabalhar há menos de um ano na instituição e não achou correto responder sobre algo em que não participou.

Também de acordo com o excerto, pode-se concluir que a instituição planifica de forma intencional a educação para a cidadania no seu plano de atividades anual, embora também procure, através de reuniões semanais, ir ajustando o que foi estabelecido à *priori* às necessidades sentidas por cada jovem, em momentos específicos.

Em suma, de tudo o que foi referido pelos técnicos participantes, podemos concluir que existe uma filosofia de educação para a cidadania, promovida com recurso a exploração de conteúdos, problemas/temas do quotidiano e de comportamentos desajustados que vão surgindo no dia-a-dia, que estimule a ética da responsabilidade, em que o desenvolvimento de atitudes e competências está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A realização da entrevista mostrou-se fundamental para a planificação da fase seguinte da investigação. Durante o processo de transcrição e da análise de conteúdo, obtivemos uma panóplia de informações relevantes para a reorganização do nosso pensamento e dos conceitos e práticas a abordar com os jovens.

Paralelamente às questões de conteúdo, as entrevistas ajudaram na construção dos questionários, especialmente, possibilitou-nos redefinir as dimensões e sub-dimensões do questionário que ajudaram na estruturação das três dimensões do sistema categorial, bem como nos permitiu elaborar questões mais adequadas e contextualizadas à realidade dos jovens participantes.

Como principal dificuldade em educar para a cidadania, numa casa de acolhimento residencial para jovens, as técnicas identificam a falta de um programa de intervenção para a cidadania, “Era fundamental existir aqui um instrumento de trabalho já criado e implementado para poder aplicar, porque o grupo depois vai mudando, mas seria sempre o mesmo e seria muito mais fácil aplicar.” (T1), ou “E depois acho se perde um bocado e fica díspar.” (T2)

Outra dificuldade identificada assenta na heterogeneidade dos jovens institucionalizados, “Portanto, nós como temos aqui um grupo muito heterogéneo em termos de idades, problemáticas, o que nós tentamos fazer é ir ao encontro das necessidades de cada um e dos objetivos de cada um” (T1), o que dificulta em certa medida o trabalho de intervenção.

As dificuldades identificadas anteriormente, vêm fortalecer o nosso trabalho de investigação que pode servir de base para futuramente se poder criar um programa destinado à educação para a cidadania, em casas de acolhimento.

3ª fase – Procura sobre conceções acerca da Cidadania

Com a reflexão obtida pela análise de conteúdo das entrevistas, construímos um questionário que nos permitiu entender e aprofundar as conceções e práticas dos jovens no que respeita à educação para a cidadania, as dificuldades sentidas, e identificar as necessidades formativas, elencando os temas a serem trabalhados ao longo desta investigação-ação.

O questionário foi organizado com base numa matriz (cf. Anexo III), apresentada, anteriormente, no capítulo 3 dedicado à metodologia.

Os resultados dos questionários foram trabalhados numa grelha de Excel, o que nos possibilitou analisar as respostas dos jovens com precisão relativamente às suas conceções e definições práticas na educação para a cidadania.

Após o tratamento dos resultados obtidos nos questionários, os mesmos foram apresentados e discutidos com os jovens, para que estes os pudessem comentar, com intuito de promover um ambiente de confiança entre a equipa de investigação (investigador e jovens participantes) e confirmar se as conceções dos jovens acerca da cidadania estavam corretas.

Quadro IV – Concepções sobre cidadania

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Regras cívicas | Ajuda a promover o ensinamento de regras? | | | | 4 | 1 |
| | É só ter deveres? | 2 | | 2 | 1 | |
| Ético-ontológica | É importante para a tua formação educacional? | | | 1 | 2 | 2 |
| | Está apenas presente na escola? | 3 | | | 1 | 1 |

Relativamente às *concepções sobre a cidadania* (cf. Quadro IV) os jovens participantes associam a cidadania, essencialmente, ao conjunto de regras cívicas, identificando na formação para a cidadania uma finalidade instrutiva-cívica, uma vez que foi quase unânime a compreensão da educação para a cidadania como um meio de ensinamento de regras, reunindo quatro respostas na escala “concordo” e uma no “concordo totalmente”. Não obstante isto, os jovens também conseguem identificar a cidadania como um elemento constitutivo do cidadão enquanto ser singular e comunitário.

Quadro V – Concepções sobre valores associados à cidadania

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|--------------------|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Valores | É ser livre? | 2 | 1 | | | 2 |
| | É ser justo? | | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | É ser responsável? | | 1 | 1 | | 3 |

No que diz respeito às *concepções sobre os valores associados à cidadania* (cf. Quadro V) os jovens associam a responsabilidade, a liberdade/ autonomia e a justiça à cidadania e, conseqüentemente, como sendo condições essenciais para se formar como um bom cidadão. O facto de os jovens associarem estes valores está na linha de pensamento do que é preconizado no M.A.E., bem como o que é defendido pelas técnicas entrevistadas para este trabalho de investigação.

Quadro VI – Representações sobre práticas individuais de cidadania

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------|--|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Individual | É agir em conformidade com as regras, para que exista paz e bem-estar? | | | 2 | 2 | 1 |
| | É importante para o teu desenvolvimento? | | | 1 | 2 | 2 |

Quanto às *representações sobre as práticas individuais de cidadania* (cf. Quadro VI) os jovens, na sua maioria, entendem que estas são importantes para o seu desenvolvimento integral, social e comunitário, bem como identificam que deve estar presente em todos os contextos.

Quadro VII – Representações sobre as relações interpessoais nas práticas de cidadania

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Relações interpessoais | É reconhecer que o Outro tem os mesmos direitos que eu? | | | | 2 | 3 |
| | É quando te colocas no lugar do outro? | | | | 2 | 3 |
| | É respeitar as opiniões dos outros? | | | 1 | 2 | 2 |

No que concerne às *representações sobre as relações interpessoais nas práticas de cidadania* (cf. Quadro VII) os jovens identificam a categoria centrada no outro como a mais eficaz na relação comunitária, o que se apresenta em divergência com os testemunhos recolhidos nas entrevistas realizadas às técnicas que, por diversas vezes, referiram a necessidade de trabalhar com os jovens o respeito pelo outro, bem como a forma como se comunica adequadamente com o outro.

Quadro VIII – Representações sobre as finalidades da educação para a cidadania

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Finalidades | Serve apenas para educar os valores? | 3 | 1 | | 1 | |
| | E só ter direitos? | 3 | 1 | | 1 | |
| | É importante quando surge algum problema ou conflito? | | | | 4 | 1 |

Relativamente às *representações sobre as finalidades da cidadania*, (cf. Quadro VIII), os jovens entendem que a educação para a cidadania não se restringe apenas à transmissão de regras cívicas, entendendo que tem um peso no seu desenvolvimento enquanto cidadãos autónomos, reflexivos e responsáveis.

Quadro IX – Representações sobre as estratégias utilizadas na educação para a cidadania

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Estratégias | Através de um filme, notícia ou através do debate? | | 2 | | 2 | 1 |
| | Através dos conselhos de casa? | | | | 5 | |
| | Através dos "sermões" ou pela imposição de regras de comportamento? | | 1 | | 3 | 1 |
| | Através da elaboração de projetos desenvolvidos pela casa? | | | | 4 | 1 |

No que diz respeito às *representações sobre as estratégias utilizadas na educação para a cidadania* (cf. Quadro VIII) os jovens assinalam as estratégias de exploração reconstrutiva como as mais utilizadas no desenvolvimento da educação para a cidadania, pese embora alguns também identifiquem as estratégias do tipo informativo-instrutivas. A identificação de estratégias de exploração reconstrutiva como as mais recorrentes, estão em linha com o que também foi defendido pelas técnicas, nas suas entrevistas, reforçando a ideia de que são este tipo de estratégias as mais adotadas na casa de acolhimento.

Devido às características particulares da investigação-ação, isto é, o facto da investigação-ação não ser estanque, se desenvolver em forma espiral, e permitir que o investigador possa analisar as ações ao longo do processo, possibilita que durante a investigação possam ir havendo reajustes na sua ação. Deste modo, e após analisadas as respostas dos jovens aos questionários, optámos por proceder à aplicação da Escala

de cidadania para adolescentes (ECA), adaptada para o nosso estudo. A escolha por esta ordem cronológica assentou no facto de que ao analisarmos as respostas, dos jovens aos questionários, entendemos que seria do interesse colocar os jovens a outro tipo de questões que nos permitisse esclarecer mais algumas dúvidas, através da comparação das respostas obtidas nos dois instrumentos. Outro dos motivos de recorrermos à ECA antes do início da oficina de formação teve o intuito de avaliar os conhecimentos dos jovens à *priori* da oficina de formação, para que no fim da oficina de formação tivéssemos um termo de comparação.

Quadro X – Avaliação (pré-teste) – Representações sobre participação cidadã

| | | Pré-teste | | | | |
|------------------|--|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Regras cívicas | 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | 1 | 3 | 1 |
| | 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | 1 | 2 | | 2 |
| Ético-ontológica | 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | 2 | 3 |
| | 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | 3 | 1 | 1 |

Quanto à análise dos dados obtidos, no pré-teste, relativamente às representações sobre participação cidadã dos jovens, verificámos que os jovens estão um pouco dispersos nas suas representações, identificando, em maior número, que a cidadania deve assentar numa ético-ontológica, mas também referindo que deve ter uma finalidade instrutiva cívica. O facto de os jovens identificarem as duas, praticamente, de igual forma, fez-nos pensar que embora os jovens entendam que a cidadania deve ser vivida com base numa ético-ontológica, a verdade é que sempre que vêm alguma resposta que menciona direitos/deveres eles o associam automaticamente como algo relacionado com a educação para a cidadania, ou seja, os jovens mostram que estão ainda muito “presos” a uma visão puramente cívica e instrutiva da educação para a cidadania, isto é, para os jovens a cidadania é encarada como algo que nos deve ser inculcada por terceiros.

Quadro XI – Avaliação (pré-teste) – Valores associados à cidadania

| | | Pré-teste | | | | |
|---------|---|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Valores | 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | 1 | 2 | 2 |
| | 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | 1 | 2 | 1 | 1 |
| | 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | 1 | 2 | 2 | | |
| | 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | 1 | 3 | 1 | | |

Relativamente às conceções sobre quais valores são associados à cidadania, os jovens, no pré-teste, identificam, essencialmente, a responsabilidade e solidariedade como os mais reconhecidos. A escolha por estes valores está em linha com o tipo de valores defendidos pela instituição de acolhimento, do presente estudo.

Quadro XII – Avaliação (pré-teste) – Práticas individuais de cidadania

| | | Pré-teste | | | | |
|------------|---|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Individual | 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | 1 | 2 | 2 |
| | 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | 1 | 1 | 2 | 1 | |

Em relação à avaliação das práticas individuais de cidadania, no pré-teste, os jovens apresentam características mais identificadas com a categoria proativa, já que os jovens, na sua maioria, referem que gostam de se envolver em projetos de solidariedade e comunitários. Ao estarmos a falar de jovens com problemas de comportamento, maioritariamente, associados a comportamentos violentos entende-se que diversas vezes eles sabem como fazer as coisas, mas como habitualmente primeiro fazem para depois refletirem sobre as suas atitudes, acabam não conseguindo pôr em prática o que identificam na teoria.

Quadro XIII – Avaliação (pré-teste) – Relações interpessoais nas práticas de cidadania

| | | Pré-teste | | | | |
|------------------------|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Relações interpessoais | 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | 4 | | | | 1 |
| | 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | 1 | 2 | 2 |
| | 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | 2 | 1 | 2 | | |
| | 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | 1 | 2 | 2 | | |

Passando à avaliação, no pré-teste, sobre as Relações interpessoais nas práticas de cidadania, os jovens identificam uma relação centrada no outro no sentido em que referem que sabem respeitar as opiniões dos outros, contrariamente, por exemplo, ao que foi referido pelas técnicas em que consideravam que uma grande lacuna apresentada pelos jovens participantes estava relacionada, principalmente, com a falta de respeito pelo outro. Essa característica foi mencionada algumas vezes ao longo das entrevistas como sendo uma competência relevante a ser trabalhada.

Quadro XIV – Avaliação (pré-teste) - Estratégias de educação para a cidadania

| | | Pré-teste | | | | |
|-------------|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Estratégias | 16. Possuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | 1 | 1 | 2 | 1 |
| | 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | 2 | 2 | 1 |
| | 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | 1 | 2 | 2 |

Na avaliação das estratégias mais identificadas pelos jovens na educação para a cidadania, pré-teste, conseguimos perceber que os jovens identificam, na sua grande maioria, as estratégias explorativas reconstrutivas, ou seja, os jovens confirmam que, maioritariamente, são utilizadas estratégias que lhes permitam discutir e debater opiniões de modo a poderem formar os seus ideais consoante aquilo em que acreditam verdadeiramente.

2º Ciclo: Processo de investigação

Encontradas as concepções, as práticas e as necessidades dos jovens participantes, estavam reunidas as condições para que se iniciasse o processo de formação pela investigação-ação colaborativa.

Neste sentido, iniciámos o segundo ciclo de investigação estruturado em três fases com os seguintes objetivos: fase - *Criação do projeto de formação pela investigação-ação* - preparar, para os jovens, um plano formativo pela investigação-ação contextualizado, que promova o desenvolvimento de competências de cidadania, que fomente cidadãos responsáveis e interventivos na comunidade; fase – *Desenvolvimento da formação pela I-A* - permitir que através do processo de formação pela investigação-ação, o grupo de participantes forme um comunidade reflexiva, que trabalha em conjunto na solução de problemas; fase - *Avaliação do processo de mudança* - avaliar o impacto da formação na concepções e práticas dos jovens participantes.

4º fase – Criação de projeto de formação pela investigação – ação

Cruzando os dados obtidos nas fases anteriores com os nossos objetivos de investigação e com o quadro teórico que dispomos sobre a educação para a cidadania, criamos um plano de formação, adaptado à realidade dos jovens participantes, que procura reconstruir a concepção de educação para a cidadania e a inovação/mudança nas suas práticas diárias.

Das diversas modalidades validadas para formação contínua, escolhemos a oficina de formação inspirada no *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação contínua de professores*, por considerarmos que é o modelo que se adapta melhor aos objetivos formativos do trabalho de investigação-ação colaborativo, uma vez que permite que os jovens se desenvolvam como “investigadores reflexivos”. Assim, segundo o que é preconizado no *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade de Oficina de Formação*:

[...] A Oficina é uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual, orientada para os seguintes objectivos:

a) Delimitar ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de

participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas;

b) Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;

c) Reflectir sobre as práticas desenvolvidas

d) Construir novos meios processuais ou técnicos.

Apesar de ser uma acção eminentemente prática, importa que na Oficina, tal como noutras modalidades de formação, sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efectivas, as partilhe com os colegas, as interrogue, e que a partir deste trabalho equacione novos meios — processuais e técnicos — de as pôr no terreno.

Neste sentido, e inspirados pelo que é preconizado nas ações de formação continua de professores, construímos a nossa oficina de formação com o nome, *Educar para a cidadania*.

Tendo como aspiração a construção de novos quadros conceptuais de cidadania, foi estabelecido como objetivo da formação, criar um espaço educativo que potenciase o conhecimento e a reflexão sobre conceitos de cidadania, no sentido de favorecer o desenvolvimento de competências neste domínio. Para o efeito recorremos a um trabalho de investigação-ação colaborativa, no sentido de favorecer a reconceptualização da cidadania e a reconfiguração das práticas dos jovens neste domínio, sendo deste modo utilizadas estratégias de exploração reconstrutiva (filmes, debates, etc.), que favoreçam o desenvolvimento dos jovens enquanto cidadãos autónomos, responsáveis, justos, solidários, críticos, reflexivos e proativos. Para que os jovens pudessem (re)construir o seu conceito de cidadania, foi fundamental existir uma prática colaborativa entre instituição, investigador, técnicos e jovens participantes.

Neste sentido, construímos o plano de formação (cf. Anexo V) visando o desenvolvimento de competências pessoais. Pretendeu-se que os jovens criassem uma relação entre a teoria e a prática, de forma a promover determinadas competências:

- Trabalhar colaborativamente na construção de uma conceção de cidadania;

- Saber interagir com tolerância, solidariedade, responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes opiniões, promovendo novas formas de estar na comunidade;
- Saber definir metas, delinear planos e concretizar objetivos, com responsabilidade e autonomia.

O plano de formação da oficina foi estruturado através de conteúdos essenciais à promoção da cidadania sob uma perspetiva ética-ontológica, assente na ética da responsabilidade dos jovens enquanto cidadãos, na linha do que se preconiza como sendo cidadania ativa (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), com recurso a abordagens metodológicas construtivas que permitissem o desenvolvimento de competências de cidadania, onde se destacam:

- Concepções sobre a cidadania;
- Valores;
- Comunicação;
- Respeito pelo outro;

O objetivo do primeiro ponto do plano de formação, *concepções sobre a cidadania*, é desconstruir junto dos jovens o conceito de cidadania e como estes concebem a educação para a cidadania. Como forma de sustentar a discussão, adotamos o que está preconizado na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), que estabelece um conjunto de direitos e deveres para o desenvolvimento cidadã das crianças e dos jovens portugueses, que permite, no futuro, que sejam adultos com um comportamento cívico que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, promova a inclusão da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática.

Apresentados os pontos estabelecidos no ENEC, utilizando uma apresentação em PowerPoint, aos jovens participantes na oficina de formação, consideramos pertinente esclarecer que a concepção contemporânea de cidadania não se limita apenas à identidade político-social de uma sociedade, nem apenas aos direitos e deveres individuais que essa sociedade confere ao cidadão. A concepção contemporânea salienta também o sentimento de pertença a determinada comunidade bem como a interação e o diálogo entre todos os cidadãos em proveito do bem comunitário. Podemos afirmar que, na contemporaneidade, o carácter ético prevalece sobre o carácter político, uma vez que a sua concepção favorece o cidadão como ser autónomo, com uma identidade própria que se constrói na relação com o outro, dentro da sua comunidade.

Neste conceito, não se destaca apenas os direitos do homem, valoriza-se a sua liberdade em exercer efetivamente esses direitos, isto é, o cidadão é encarado como um ser autónomo, responsável, crítico, reflexivo, competente para analisar, discutir e responder às dificuldades da atual sociedade democrática global (Menezes, 2017; Menezes & Ferreira, 2012; Ribeiro et al., 2014).

A cidadania deve ser encarada como um dos pilares basilares da civilização, ou das civilizações, onde a educação para a cidadania pode seguramente contribuir como meio de prevenção da violência, em geral, e os maus-tratos em contextos educativos, em particular (Martins, 2007).

Feita a reflexão sobre as dimensões da cidadania, com os jovens, entendemos estarem reunidas as condições para trabalharmos as diversas conceções de cidadania. Tínhamos como objetivo não só analisar as finalidades identificadas e valorizadas pelos jovens nas suas práticas diárias, como também permitir um momento em que estes pudessem descrever as suas dificuldades diárias e desenvolver planos de ação e melhoria.

No segundo ponto do plano, *valores*, tínhamos como fim identificar e refletir sobre a importância dos valores nas nossas vidas e refletir sobre os valores que podem estar associados à cidadania, questionando e refletindo sobre a forma como os conseguimos operacionalizar no nosso dia-a-dia. Os contextos de acolhimento residencial para jovens apresentam-se como espaços privilegiados para a socialização, das crianças e dos jovens, e para a interiorização dos valores fundamentais, tanto a nível individual como social.

Num contexto de casa de acolhimento a educação para valores deve pressupor a neutralidade do educador, procurando a expressão dos valores de cada um, respeitando-os de igual modo. A investigação demonstra que a construção da pessoa enquanto cidadão não está isenta de valores, pois são ideias consistentes e objetivas da sociedade, como defende Reimão (2011), “valores são, de certo modo, superiores aos homens e considerados como regras definidoras das suas condutas, em relação às quais devem situar-se”.

O objetivo é levar o jovem a integrar nas suas práticas diárias os valores básicos, de forma natural e consciente. O entendimento do processo de desenvolvimento sociomoral e dos fatores que lhe estão subentendidos permite traçar estratégias que ajudem na construção dos valores, individuais ou comunitários, paralelamente com a

construção e partilha de valores e princípios universais, como sejam os observados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Estratégia do Conselho da Europa sobre os Direitos da Criança (2016-2021): direitos humanos da criança, entre outros tratados internacionais.

Passando ao terceiro ponto de formação, a *comunicação*, esta apresenta-se como um fator essencial na facilitação das relações interpessoais indo ao encontro do que é preconizado no ENEC. A comunicação foi algo muito abordado nas entrevistas realizadas às técnicas, onde foi referido que os jovens, por vezes, apresentam alguma dificuldade em lidar com outros jovens, essencialmente, devido à utilização de uma comunicação deficitária. Aliás a comunicação clara e assertiva foi considerada um dos saberes básicos do cidadão do século XXI (Cachapuz, Paixão & Sá-Chaves, 2004).

Um jovem dotado de uma comunicação clara e positiva terá uma maior facilidade em relacionar-se com o outro, facilitando a convivência no contexto de acolhimento. Essa facilidade de relacionamento entre os pares pode ser benéfica para os jovens, através da partilha de experiências, uma vez que muitos desses jovens passam por conflitos semelhantes antes do ingresso numa casa de acolhimento residencial, podendo ajudarem-se mutuamente.

Por último, o quarto ponto do plano de formação, *o respeito pelo outro*, tinha como objetivo trabalhar competências como a tolerância e solidariedade relativamente ao outro e aos seus ideais.

Com este plano de formação, na verdade, pretendíamos que os jovens compreendessem a cidadania como um processo constitutivo da construção da sua personalidade. Não se pode ser pessoa sem ser cidadão, o desenvolvimento da pessoa constrói-se na relação do eu com o outro numa sociedade, em permanente processo de evolução, que desafia cada Homem a agir e a pensar sobre a sua ação. Todo este processo reconstrutivo implica um tecido de valores que suporta a vida em comunidade e conseqüentemente as relações interpessoais, pelo que se revela de extrema importância em casas de acolhimento promover uma educação para a cidadania sustentada numa educação para valores, que enfatize o desenvolvimento da consciência moral autónoma, promotora de uma formação ético-ontológica e de competências de cidadania ativa.

Assim, optámos pela investigação-ação colaborativa, como metodologia de trabalho adotada na oficina de formação. Esta escolha justificou-se essencialmente por

dois motivos: a) o elevado grau de adaptação da investigação-ação ao modelo de formação a desenvolver na oficina; e b) o facto de transformar o jovem em investigador reflexivo. Neste sentido, toda a formação dos jovens deve fomentar o desenvolvimento da sua racionalidade crítica, através de uma formação que torne o jovem crítico, reflexivo, cidadão ativo, com contributos para uma comunidade cidadã. Optámos por recorrer a estratégias de exploração-reconstrutiva, (visionamento de vídeos, debates, etc.) por entendermos que estas são as que se apresentam mais eficazes na obtenção de aprendizagens significativas, porque como defende Campos (1992, p. 13), ao utilizarmos estratégias de exploração reconstrutiva,

Apoia o sujeito no enriquecimento do processo de exploração, ou seja no processo de diferenciação e integração dessa relação, criando condições para a sua vivência, expressão e integração através da qual a relação de investimento se vai progressivamente reconstruindo e tomando novos contornos, que podem ser identificados como novos investimentos mais definidos.

Relativamente à avaliação, foi definido que esta se realizava na linha do que é definido no regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua de professores, através da aplicação da Escala de Cidadania para Adolescentes antes e depois da oficina de formação para percebermos se se verificou alguma mudança significativa com a realização da formação. Também, no final de cada sessão, foi pedido um *feedback*, oral, aos jovens participantes com o intuito de ir adaptando as sessões futuras às suas necessidades e expectativas.

5ª fase – Desenvolvimento da formação pela I-A

O objetivo nesta fase de investigação assentava na promoção de um processo de formação dos jovens participantes, onde estes se apresentassem como comunidades de aprendizagem reflexivas.

É nesta linha de pensamento que, Fonseca (2011, p.295) refere que

as comunidades reflexivas reúnem as condições necessárias para que os professores desenvolvam competências de cidadania, que favoreçam a transformação da escola numa instituição cidadã, na qual se promove uma educação para a “cidadania activa”, fundamentada numa ética de responsabilidade.

Portanto, no nosso caso, estamos perante um grupo de jovens que participam em processos de investigação-ação colaborativa, promovendo um questionamento reflexivo sobre as suas perceções e práticas de cidadania, com objetivo de aperfeiçoar o seu processo de ensino-aprendizagem neste domínio, potenciando a inovação das suas experiências, práticas e responsabilidades cidadãs.

A reflexão e o debate sobre as finalidades da educação para a cidadania serão um dos assuntos centrais a trabalhar durante o processo de formação, já que se apresenta essencial esclarecer os jovens sobre quais os pressupostos educativos das suas práticas diárias, permitindo que os jovens analisem e transformem as suas conceções e práticas.

Com os pressupostos conceptuais que sustentam a formação das comunidades reflexivas, iniciámos a ação de formação.

Na primeira sessão os jovens estavam um pouco apreensivos relativamente aos conteúdos das sessões, referindo que “não queremos fazer figuras!”, mas simultaneamente transmitiram muita vontade em darem o seu contributo para o desenvolvimento deste projeto de investigação, sentindo-se valorizados por isso.

Assim, de forma a tranquilizar um pouco os jovens, entendemos que seria interessante fazer um breve esclarecimento do que iria ser abordado ao longo das sessões e o modo como estas iam decorrer.

Com a noção de que, à formação das comunidades reflexivas, estão inerentes valores e princípios individuais dos jovens que sustentam as suas práticas diárias, e de que estas comunidades, para desenvolverem os seus processos reflexivos, precisam fazer um trabalho, cooperativo, através do conhecimento e partilha dos mesmos conceitos, consideramos pertinente começar esse percurso formativo criando um espaço e momento de análise e clarificação de conceitos e valores que, como defende Martins (2005, p. 5),

promovem a interiorização dos valores e padrões de conduta grupais, criando condições de ensaio de tomada de decisões em conjunto – enfim, favorecem a identificação com o grupo de pares e o desenvolvimento da própria identidade mediante atitudes, papéis e condutas no grupo.

Os jovens, ao esclarecerem e refletirem sobre os seus conceitos e valores, possibilitaram condições para um clima de confiança e abertura na equipa de

investigação, assim como estavam a criar uma base conceptual que lhes permitisse, em grupo, discutir as suas teorias e práticas.

Começámos a oficina de formação pedindo aos jovens um momento de partilha sobre o que para eles era entendido por educação. Na nossa opinião, a forma como os jovens entendem a educação não se revelou importante para o processo de investigação-ação colaborativa em que estão inseridos, uma vez que, deste entendimento, verificámos que os jovens não associavam diretamente a educação e a cidadania, às dificuldades e necessidades que experienciam. Os jovens definiram educação como uma aprendizagem que está ligada, na grande maioria, ao contexto escolar.

Assim, como também lhes foi perguntado o que entendiam por cidadania. Foi referido, por todos, que já conheciam o termo da disciplina de cidadania que é lecionada na escola, referindo alguns trabalhos e temas que já abordaram nessa disciplina como a “questão religiosa”, o aborto, a identidade de género, a reciclagem, entre outros.

Como estratégia para o desenvolvimento das sessões foi adotada a maiêutica socrática, através de textos sobre concepções de cidadania, servindo de base à reflexão e discussão do conceito. Foi solicitado que um dos jovens se voluntariasse para fazer a leitura de alguns excertos de José Jorge Letria, da obra intitulada “A cidadania explicada aos jovens... e aos outros”. Foi interessante perceber que o jovem que se voluntariou foi aquele que, normalmente, sente vergonha em fazê-lo em público, “não gosto muito, mas pronto”, demonstrando o real interesse em participar na sessão.

Depois da leitura dos excertos, iniciou-se a discussão sobre o que tinha sido lido anteriormente. Os jovens demonstraram desconhecer que, em algumas situações, estamos perante comportamentos de cidadania, como quando no meio de uma discussão evitamos o uso da violência e resolvemos o conflito por meio do diálogo, mas após algum debate sobre o tema eles conseguiram apreender o propósito da cidadania e como esta deve ser exercida da forma mais adequada.

Todos se apresentaram muito participativos e adequados nas suas intervenções, inclusive, por iniciativa própria, durante a discussão foram dando alguns exemplos de quando agem de forma cidadã, ou não, em determinadas situações, como “quando deixo uma senhora idosa sentar no meu lugar no autocarro”, ou “quando não respeito as opiniões dos outros” ou ainda “quando jogo lixo para o chão”. Partindo dos comentários feitos pelos jovens, sugerimos que eles desenvolvessem mais e, em grupo, fossem discutindo as soluções de como deveriam ter agido nas situações menos positivas, concluindo que a cidadania “é um processo de preparação do jovem para o

seu futuro” ou “é por isso que as técnicas estão sempre a dizer que precisamos aprender a gerir o nosso dinheiro”, o que está em linha do que defendem as técnicas participantes, quando apontam à autonomia como um dos objetivos centrais da instituição.

Para o final da primeira sessão, apresentámos três frases que descrevem a educação para a cidadania, “Cidadania se faz com educação. Precisa ser justa, igualitária e acessível a todos os cidadãos em todos os níveis” (Nino Carneiro), “Não faças a outro o que não queres que te façam” (Confúcio), e pedimos aos jovens que refletissem um pouco sobre as mesmas, para depois discutirmos. Os jovens concluíram que a educação para a cidadania é a base para uma sociedade mais justa, plena e igualitária, e referiram que uma sociedade que não tenha estas características tende a apresentar mais problemas sociais, culturais, mas também políticos, dando como exemplo a recente experiência vivenciada, atualmente, pelas mulheres no Afeganistão referindo que seria “impossível viver numa situação daquelas”.

No final da primeira sessão verificámos que, embora os jovens, por vezes, no seu dia-a-dia não adotem os comportamentos mais adequados, mas depois perante um momento de reflexão e discussão demonstram saber como devem agir, o que nos leva a inferir que este tipo de sessões se apresenta muito pertinente e deve haver, essencialmente, uma continuidade ao nosso trabalho de investigação-ação, já que o espaço temporal de que dispúnhamos (um ano) se apresentou um pouco limitado para desenvolver-mos uma investigação-ação pura.

Na segunda sessão do plano formativo, abordámos com os jovens os valores, começando por lhes solicitar as suas opiniões relativamente à temática da sessão. Eles demonstraram algum desconhecimento relativamente ao que poderiam ser, ou não, valores associados à cidadania, demonstrando alguma confusão entre os valores e as temáticas trabalhadas no âmbito da cidadania, dando como exemplo “não sabia que quando falamos de reciclagem estamos falando do valor responsabilidade”. Foi explicado aos jovens que, na sua grande maioria, os temas que trabalham nas aulas de cidadania estão associadas a algum valor da cidadania e que, no exemplo referido pelo jovem, estamos a falar de uma responsabilidade cívica em que todos os cidadãos têm o dever de preservar os espaços para que todos possam fazer uso do mesmo em boas condições.

De seguida fomos apresentando alguns valores em PowerPoint, e a discussão foi se desenvolvendo com as participações dos jovens, que foram contribuindo com as suas ideias sobre o que julgavam ser o significado de cada valor apresentado. Recorrendo aos contributos dos jovens, tentamos explorar situações referentes a

determinadas prioridades/ preocupações que eles apresentam, como referiram “tratar mal de quem gosta/ preocupa-se com a gente” ou “não conseguir dormir bem à noite por estar a pensar em comportamentos menos bons do dia”. Após refletirmos sobre as situações identificadas, os jovens concluíram ser complicado, para eles, colocar em prática o bem e seguir determinados valores que acham importantes, como o respeito, a liberdade e a responsabilidade, mencionando que “acho que não sou bom para isso”, ou “não tenho essas capacidades”, onde foi explicado aos jovens que estamos a falar de um processo que está sempre em constante construção, onde cada atitude tomada no sentido de uma responsabilidade cidadã é mais uma vitória na conquista de um determinado objetivo, como por exemplo serem jovens mais responsáveis e autónomos. Posto isto, refletimos com os jovens sobre a necessidade de nos irmos moldando perante os valores que consideramos ser os mais adequados para viver em comunidade de forma plena e saudável.

Passámos à apresentação do vídeo “Valores humanos”, onde são descritas diversas situações em que a personagem do vídeo responde sempre com um elevado sentido de cidadania, onde os jovens demonstraram muita sensibilização, referindo durante a apresentação do mesmo frases como, “todas as pessoas deviam ser assim”, “é muito boa pessoa”, ou “ele vai para o céu”. Passámos então à análise de situações semelhantes que ocorrem diariamente na casa, para que estes pudessem fazer uma associação das suas práticas diárias ao que tinham visionado, e quais os comportamentos a adotar para solucionar os problemas, concluindo que “podia ter pedido o que queria sem gritar”, ou “posso pedir as coisas sem fazer ameaças”.

Durante o momento de reflexão e partilha sobre a importância dos valores, os jovens revelaram ter pouca consciência sobre as suas ações, perante aquilo que realmente importa para os mesmos e o que estes idealizam na teoria como sendo o mais adequado, o que pode ser justificado com a baixa consciência moral que costuma ser verificada neste tipo de jovens, derivado, essencialmente, ao que vivenciaram na infância, isto é, provém de contextos familiares disfuncionais.

Peter e Brigitte Berger (1976, citado por Palmeira, 2012, p. 121), advogam que,

a família ainda é um agente de socialização privilegiado, uma vez que é consigo que a criança começa a interiorizar um código moral específico, do que é correto ou não, do que é aceitável ou não, parece-nos poder concluir que a falha, falta ou disfuncionalidade da família podem funcionar como factores de insucesso escolar que, pese embora todas as medidas

que educadores e professores tentem implementar, dificilmente serão ultrapassados.

Na verdade, os jovens demonstraram ter uma real percepção sobre o que deverá ser valorizado, atribuindo um valor correto na resolução de uma situação hipotética, mas no que diz respeito à prática no seu quotidiano eles não demonstram essa conceção de valores, “não devo fugir da instituição, porque saio sempre a perder”. Os jovens chegam a referir que a educação para valores “é importante”, mas quando confrontados com a sua ausência no seu quotidiano os jovens ficam calados e não sabem explicar.

Mais uma vez, os jovens foram muito participativos durante a sessão, e perceberam que mais importante do que ter é ser. Os jovens concluíram que as suas atitudes é que decidem quem permanece nas suas vidas e que não devem fazer algo ao outro à espera de receberem algo em troca, “não devemos fazer algo com que não concordamos só para o outro nos dar algo em troca” e “temos que tratar as pessoas como queremos que elas tratem a gente”.

O início da terceira sessão do plano de formação, iniciou-se com o visionamento de um vídeo didático intitulado “A ponte”, onde os jovens facilmente identificaram que uma boa comunicação foi a solução para resolver o problema apresentado no vídeo. Também referiram, com alusão ao vídeo, que o facto de parecermos mais fortes que o outro não implica que consigamos atingir os nossos objetivos mais facilmente.

Durante o momento de partilha, os jovens à sua maneira, identificaram os diferentes tipos de linguagem, referindo que “às vezes digo que sim, mas sei que o meu corpo e a minha expressão dizem outra coisa porque eu não sei disfarçar”, concluindo que para comunicarmos com o outro não necessitamos, obrigatoriamente, utilizar a nossa linguagem verbal, pois a nossa linguagem não verbal já indica algo para o nosso interlocutor, ainda mesmo antes de se iniciar um diálogo.

Posto isto, foram abordados os diferentes estilos de comunicação, e as suas principais características, e apesar dos jovens reconhecerem que a comunicação assertiva é a mais adequada, referem que muitas vezes se torna difícil adotar este estilo porque “não me consigo controlar” ou “rebento logo”. Embora os jovens tenham conseguido identificar qual o estilo comunicacional mais adequado, numa situação quotidiana só conseguem ter essa percepção após refletirem na forma como comunicaram. Contudo, alguns jovens também referem apresentar algumas melhorias relativamente às suas atitudes e evoluções positivas quanto ao seu estilo de comunicação em algumas situações, “por vezes evito falar logo, depois já falo mais calmo”.

Os jovens foram descrevendo algumas situações recorrentes no seu quotidiano, “quando grito com alguém na casa”, “por vezes prefiro nem falar para não ouvir” ou “sempre que falo gozam”, identificando os estilos comunicacionais e quais os que deviam ter sido adotados. Todos concluíram que só conseguem comunicar adequadamente se não se sentirem superior ao outro. Foi explicado aos jovens a importância das relações interpessoais na construção de um espaço comunitário e democrático, onde todos merecem/devem ser ouvidos, permitindo um debate saudável acerca das opiniões de cada um, possibilitando que sejam trabalhadas as ideias em conjunto na procura da melhor solução para um problema.

Para o final da sessão, deixámos uma atividade intitulada “O que tu farias?”, onde foram colocadas algumas situações hipotéticas e solicitado aos jovens que as resolvessem. Os jovens conseguiram resolver as situações da forma mais adequada, sendo também capazes de referir que em muitas delas, provavelmente, não agiriam de forma assertiva.

Todos concordaram que se tiverem respeito pelo outro será mais fácil adotar um estilo comunicacional assertivo e que agir de forma assertiva tem impacto no nosso comportamento, na nossa autoestima, contribuindo positivamente para um contexto “familiar” mais saudável.

Para a última sessão, focámo-nos no tema “Respeito pelo Outro”, dando início à sessão com a frase “O respeito é o princípio de tudo” de Gilbram Borgonov, em que os jovens conseguiram reconhecer que o respeito é fundamental, embora durante a sessão nem sempre o tenham demonstrado relativamente aos colegas. Contudo, sempre que era referida a frase de Borgonov, os jovens recentravam-se, demonstrando assim a capacidade de se manterem focados, respeitando o momento da sessão.

Mais uma vez, foi solicitado aos jovens que dessem exemplos de situações reais em que eles tenham tido ou sentido falta de respeito para com o outro. Um jovem referiu que outro “está sempre a chamar-lhes nomes” ao que o outro respondeu com “eu nunca te bati”. Foi explicado aos jovens que o respeito para com o outro não está apenas na não utilização da violência física, porque palavras que ofendam o outro já são uma forma de faltar ao respeito. É de mencionar, que todos os jovens demonstraram enorme dificuldade em refletir e falar sobre os seus comportamentos, sendo para eles mais fácil identificar no outro os comportamentos que acham errados, embora eles mesmo também os tenham em diversas situações.

Após visualizarem o vídeo intitulado “A história das colheres de cabo grande”, em que é retratada uma situação moral que foca o egoísmo, a criatividade e o trabalho

em equipe como solução do problema, os jovens concluíram que não precisam gostar uns dos outros, mas que precisam se respeitar mutuamente para um melhor ambiente na casa, para todos, pese embora os jovens terem demonstrado uma grande dificuldade em comentar situações em que tenham faltado ao respeito a algum colega, mais uma vez isto pode evidenciar que os jovens apresentam um défice de consciência moral bem acentuado.

Embora tenha sido necessário intervir pontualmente, para centrar os jovens durante a sessão relembrando-os que o tema da sessão era “o respeito pelo outro”, por todos quererem dar o seu contributo para a discussão, de um modo geral, os jovens mostraram-se bastante participativos, à semelhança das sessões anteriores, embora no início estivessem um pouco mais retraídos.

De um modo geral, considerámos que os resultados obtidos durante as sessões do plano de formação se mostraram bastante positivos, principalmente pelo facto de se ter conseguido que os jovens refletissem de forma séria sobre os seus comportamentos e como os podem, efetivamente, melhorar.

3º Ciclo: Avaliação da mudança

O processo de avaliação decorreu da aplicação da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA), aferida para a população portuguesa, e adaptada por nós (cf. Anexo IV), em dois momentos da oficina de formação, ou seja, foi aplicada no início da primeira sessão e no final da última sessão.

O objetivo consistia em conhecer quais as mudanças ocorridas nas concepções, discursos e práticas dos jovens na educação para a cidadania, entender quais as dificuldades sentidas na implementação dos processos de mudança e quais os benefícios que estes traziam para a melhoria do seu processo de ensino-aprendizagem.

6ª fase – Avaliação do processo de formação

A avaliação do processo de formação foi efetuada em dois momentos, tendo sido, em cada um deles, utilizado o mesmo instrumento de recolha de dados. A escolha pelo mesmo instrumento de recolha deveu-se ao objetivo de comparar as concepções e as práticas dos jovens relativamente à educação para a cidadania e confirmar as mudanças verificadas a este nível.

O primeiro momento aconteceu antes do início da primeira sessão, após ter sido dada aos jovens uma breve explicação em que consistia a oficina de formação e qual seria a dinâmica utilizada ao longo das sessões. O segundo momento ocorreu no final da quarta sessão do plano de formação, ambas através da utilização da *Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)*.

Devido à sequência temporal dos dois momentos, começaremos a apresentação dos resultados do processo avaliativo com a análise às respostas obtidas no primeiro momento da utilização da ECA. A análise teve por base o sistema categorial que sustenta este projeto de investigação-ação, que já foi amplamente apresentado na secção dedicada à metodologia.

A escolha pela aplicação da ECA teve como principal objetivo obter conceções sobre a cidadania nas suas práticas diárias, diferente dos questionários, dos jovens participantes. Os dados recolhidos foram tratados e analisados no programa Excel. A análise de conteúdo realizou-se com base no sistema categorial que norteou todo este trabalho de investigação.

No geral, consideramos que o maior impacto do plano de formação se expressa, no sistema categorial: na dimensão representações sobre participação cidadã na categoria de ética-ontológica, embora os jovens continuem a identificar o termo cidadania à transmissão de regras.

Quadro XV – Avaliação (pré/pós-teste) - Representações sobre participação cidadã

| | | Pré-teste | | | | | Pós-teste | | | | |
|------------------|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Regras cívicas | 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | 1 | 3 | 1 | | | | 4 | 1 |
| | 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | 1 | 2 | | 2 | | | | 3 | 2 |
| Ética-ontológica | 16. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | 2 | 3 | | | | 1 | 4 |
| | 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | 3 | 1 | 1 | | | | 3 | 2 |

Na análise do pós-teste podemos verificar que existiu uma melhoria no que concerne à representação sobre a participação cidadã na educação para a cidadania sustentada numa ético-ontológica, pois verificou-se um aumento nas respostas assinaladas pelos jovens, essencialmente, no que diz respeito ao envolvimento responsável dos jovens em atividades importantes para eles. No seguimento do que

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva

verificámos nas respostas ao pré-teste os jovens continuaram a associar de igual forma a educação para a cidadania a uma finalidade de transmitir os seus direitos e deveres.

Quadro XVI – Avaliação (pré/pós-teste) – Valores associados

| | | Pré-teste | | | | | Pós-teste | | | | |
|---------|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Valores | 19. Eu preo cupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | 1 | 2 | 2 | | | | 2 | 3 |
| | 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | 1 | 2 | 1 | 1 | | 3 | 2 | | |
| | 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | 1 | 2 | 2 | | | 1 | 2 | 2 | | |
| | 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | 1 | 3 | 1 | | | 4 | 1 | | | |

Na análise às questões no pós-teste, conseguimos verificar que os jovens mantiveram a escolha pelos mesmos valores, embora no pós-teste tenha se verificado uma melhoria na escolha dos valores da responsabilidade e solidariedade. A melhoria verificada pode estar relacionada com a nossa segunda sessão da oficina, onde os jovens visionaram um vídeo que enfatizavam em especial esses dois valores, o que pode ter tido um impacto direto nas respostas dadas pelos jovens.

Isso reforça o que fomos defendendo no decorrer do nosso trabalho de investigação, em que defendemos que a educação para a cidadania deve ser trabalhada de forma planificada e estruturada, mas também permitindo alguma liberdade e espontaneidade na escolha dos temas a serem trabalhados por parte dos jovens, bem como defendemos uma finalidade de ético-ontológica, levando os jovens a tomarem determinadas atitudes porque percebem a sua importância e a sua responsabilidade nas mesmas e não apenas porque lhes é imposto certa atitude em determinado momento. Mais uma vez, defendemos que a educação deve ser significativa para o jovem ou, muito provavelmente, essa aprendizagem não perdurará muito no tempo.

Quadro XVII – Avaliação (pré/pós-teste) – Relações interpessoais nas práticas de cidadania

| | | Pré-teste | | | | | Pós-teste | | | | |
|------------------------|---|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Relações interpessoais | 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | 4 | | | | 1 | 4 | | | | 1 |
| | 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | 1 | 2 | 2 | | | 2 | 3 | |
| | 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | 2 | 1 | 2 | | | 2 | 2 | 1 | | |
| | 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | 1 | 2 | 2 | | | 1 | 3 | 1 | | |

Os resultados obtidos no pré-teste levaram-nos a questionar se os jovens tinham, realmente, a perceção do que significa ter respeito pelo outro.

A resposta a este questionamento foi confirmada durante a sessão em que foi abordada a temática do respeito pelo outro, em que nos foi possível confirmar que, realmente, os jovens tinham algumas ideias sobre o respeito pelo outro um pouco distorcidas. Os jovens não tinham consciência de que muitas das atitudes que tomam no seu dia-a-dia demonstram alguma falta de respeito pelo outro, como por exemplo ofender o outro verbalmente. Associado, provavelmente, às suas problemáticas, que motivaram a institucionalização, os jovens entendiam que desde que não agredissem o outro fisicamente, estavam a ter respeito pelo mesmo. Foi-lhes explicado, com alguns exemplos práticos, que existem diversas formas de desrespeitar o outro sem precisar de o agredir. Durante a sessão, com a enorme vontade de darem o seu contributo, acabavam atropelando o colega que estava a falar, e foi utilizado essa situação para demonstrar o que estávamos a abordar.

Nos resultados obtidos no pós-teste, verificamos que não se verificaram melhorias significativas relativamente ao entendimento sobre o que é, realmente, ter respeito pelo outro. Os jovens evidenciaram alguma dificuldade em perceber que o respeito pelo outro é muito mais do evitar a agressão física, mas que, por sua vez, deve ser a base de toda a relação com o outro. O respeito deve estar presente em todo o momento da relação com o outro.

Quadro XVIII – Avaliação (pré/pós-teste) – Práticas individuais de cidadania

| | | Pré-teste | | | | | Pós-teste | | | | |
|------------|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Individual | 1 Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | 1 | 2 | 2 | | | | 3 | 2 |
| | 8. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | 1 | 1 | 2 | 1 | | 1 | 1 | 2 | 1 | |

Na avaliação ao pós-teste sobre as práticas individuais de cidadania, não se verificou uma grande mudança nas respostas, exceção feita à questão sobre o envolvimento em projetos sociais que, nesse caso, parece ter sofrido alguma mudança. Julgamos que estes resultados se devem, em grande parte, ao facto da outra pergunta estar demasiado associada à escola, o que tenha feito com que as respostas não se alterassem depois das sessões, já que os jovens institucionalizados, por norma, apresentam baixos índices de sucesso educativo, muito por causa de crenças negativas relativamente à mesma. Não deixa de ser verdade também, como verificamos nas sessões, os jovens terem a teoria mais adequada para certa situação, mas depois quando chega a hora de a colocar em prática já se torna mais difícil.

Quadro XIX – Avaliação (pré/pós-teste) - Estratégias utilizadas na educação para a cidadania

| | | Pré-teste | | | | | Pós-teste | | | | |
|-------------|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
| Estratégias | 16. Posuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | 1 | 1 | 2 | 1 | | 1 | 1 | 2 | 1 |
| | 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | 2 | 2 | 1 | | | 1 | 3 | 1 |
| | 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | 1 | 2 | 2 | | | 1 | 3 | 1 |

Na análise aos dados recolhidos no pós-teste, relativamente às estratégias utilizadas na educação para a cidadania, a preferência dos jovens recai sobre estratégias que permitam, através do debate e discussão, a (re)construção do saber. A escolha por este tipo de estratégias está conforme o que foi defendido anteriormente pelos próprios jovens, tanto nas respostas aos questionários como nas indicações referidas durante as sessões da oficina de formação. A utilização deste tipo de estratégias está em linha de pensamento com o que defendemos ao longo do decorrer deste trabalho, onde identificamos as estratégias explorativa reconstrutivas que permitem o debate sobre princípios éticos básicos, como a justiça, a autonomia e a responsabilidade.

É possível verificar que, no final da análise e interpretação dos dados do instrumento de avaliação, em praticamente todas as categorias, não se verificou uma significativa diferença nos resultados obtidos, nos dois momentos de avaliação. Ainda assim, se conseguiu identificar pequenas mudanças no entendimento, por parte dos jovens, do significado de uma educação para a cidadania sustentada numa ético-ontológica, e na importância que esta representa na formação de cidadãos intervenientes na comunidade.

Assim, no que concerne às categorias inovação e construção de saber, verificámos que os jovens não apresentaram mudanças significativas, pese embora, não considerarmos que o nosso trabalho não teve algum impacto, essencialmente, no que se refere a uma nova conceção de cidadania, mais focada num cidadão ativo, responsável, autónomo e participativo na sua comunidade. Embora se tenha verificado essa alteração nos jovens, também verificámos que, apesar dos jovens terem ficado com esse novo conceito de cidadania, não deixam ainda de associar a cidadania a um conjunto de normas e regras cívicas para se viver em sociedade.

Por este motivo, entendemos que seria importante que existisse um trabalho que desse continuidade, ao que foi desenvolvido na oficina de formação, para continuar a desenvolver nos jovens uma consciência autónoma que estimule os mesmos a serem cidadãos mais ativos e responsáveis, e socialmente mais comprometidos.

Considerações finais

A concretização do presente trabalho de investigação-ação colaborativa, no qual ao longo do processo se foi promovendo a cidadania como um pilar ético e incluído do projeto educacional em contextos não escolares, surgiu de diversas leituras e debates sobre a realidade educativa, social e cultural destes contextos no século XXI e de defendermos que para que uma educação para a cidadania ativa se apresente como uma realidade, nestes mesmos contextos, seria fundamental abordar um novo conceito de cidadania, assente na responsabilidade, e trabalhar com os técnicos e jovens de forma a muni-los de novas ferramentas para abordarem a educação para a cidadania.

Depois de uma certa reflexão sobre a problemática no contexto, foi necessário compreender como abordar da melhor forma a educação para a cidadania, num contexto problemático, sustentada numa ética de responsabilidade. As casas de acolhimento, por si só, são, normalmente, contextos onde se verifica uma enorme dificuldade em se estabelecer vínculos afetivos, o que se apresentaria como um grande obstáculo para quem pretende trabalhar o conceito de cidadania assente na responsabilidade.

Segundo os objetivos definidos para esta investigação, iniciámos por fundamentar teoricamente a definição, a evolução e a interpretação dos conceitos de *educação, cidadania, valores, crianças e jovens em risco, casas acolhimento residencial*, distribuídos por dois capítulos.

Numa fase posterior, descrevemos todas as fases do processo de investigação-ação colaborativa onde, com recurso aos instrumentos de recolha de dados (entrevistas e questionários) identificamos as principais necessidades e dificuldades sentidas na instituição, no âmbito da educação para a cidadania.

Os profissionais de casas de acolhimento carecem de formação no âmbito da educação para a cidadania, essencialmente na necessidade de perceberem como desenvolver um processo educativo para a cidadania que promova a construção dos jovens como indivíduos socialmente ativos, autónomos e responsáveis, ao invés de indivíduos cumpridores de regras e deveres.

A instituição promove uma educação para a cidadania muito centrada nos direitos e deveres cívicos, pese embora os técnicos, no decorrer das suas entrevistas, tenham manifestado, algumas vezes, que a educação para a cidadania deve ser fundamentada numa ética de responsabilidade.

No relatório de investigação, nós mencionamos que as técnicas participantes no presente trabalho de investigação não encaravam a educação para a cidadania como um processo unicamente endoutrinador da transmissão de valores e regras comportamentais para que os jovens se integrem na sociedade. No começo do processo de investigação-ação, já notávamos por parte das técnicas uma preocupação por promover uma educação para a cidadania assente numa ética da responsabilidade, mas identificávamos alguma necessidade de maturação e aprofundamento dos conceitos “educação”, “pessoa”, “liberdade” e “responsabilidade”.

Por sua vez, os jovens apresentavam uma visão bastante endoutrinadora da educação para cidadania, já que a identificavam, essencialmente, como um processo instrutivo-cívico de transmissão de regras e deveres para se integrarem na sociedade.

No decorrer da oficina, a educação para a cidadania foi apresentada e experienciada de forma gradual, o que se mostrou fundamental para possibilitar uma construção de novos conhecimentos, novas formas de pensar e atuar (estratégias) perante situações que foram sendo apresentadas aos jovens.

Um dos principais objetivos da oficina de formação foi fazer com que os jovens percebessem a importância das relações estabelecidas com o outro e os valores que fazem de nós cidadãos e entenderem que esta relação dialógica (eu/outro) é essencial no nosso crescimento enquanto “seres sociais”.

Também foi possível verificar que o facto de procurarmos os jovens, que fossem menos participativos nas dinâmicas, para expor os seus pontos de vista e dando-lhes a responsabilidade de fazer um balanço da sessão fez com que os mesmos se sentissem importantes na formação, melhorando o ambiente ao longo da oficina de formação.

No final da oficina de formação foi possível verificar nos jovens outra compreensão acerca do processo formativo da cidadania e nos valores que lhes estão associados. Embora os jovens ainda apresentassem uma visão um pouco endoutrinadora, no sentido que ainda entendam a cidadania como algo que lhes é imposto de fora, foi possível verificar um reconhecimento que a pessoa é um combinado de valores e que estes são fundamentais na construção das suas relações interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento da sua dimensão singular e comunitária.

Os jovens participantes, ao entenderem a importância de privilegiarem os valores como a responsabilidade, a tolerância, a solidariedade e a justiça em cidadania, demonstram uma evolução no processo educativo assente numa ética da

responsabilidade, associada a uma responsabilidade comunitária, valorizando o interesse do outro tanto como o seu.

Através do choque entre os conceitos trabalhados na oficina de formação e as suas práticas, os jovens identificaram a responsabilidade como o valor base a desenvolver na cidadania, para o desenvolvimento pessoal e integral de cada um.

Os jovens entenderam a importância da responsabilidade no seu desenvolvimento enquanto pessoas, e que tem de existir um trabalho de base que fomente nos jovens esta responsabilidade pessoal criando condições que favoreçam ao jovem o desenvolvimento de competências sociais e de intervenção comunitária.

A (re)construção da educação para a cidadania sustentada numa ética da responsabilidade resultou em mudanças, quer nos valores e na finalidade que os jovens atribuem a este processo educativo, quer no modo como eles, enquanto jovens, idealizam a sua responsabilidade no decorrer de todo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Os conhecimentos partilhados, no decorrer da oficina de formação, tiveram implicações nas práticas diárias dos jovens participantes, já que foi referido por uma das técnicas que os jovens passaram a ter mais cuidado e atenção na relação com o outro, valorizando a sua opinião para uma construção comunitária.

Depois de terem participado na oficina de formação, os jovens participantes passaram a encarar a cidadania, como um processo integral e contínuo à construção do seu “eu”, reconhecendo a importância da oficina de formação para esta mudança. Os jovens referiram estar mais motivados sempre que o processo de ensino-aprendizagem parta das suas necessidades e interesses, atribuindo assim maior significado às aprendizagens daí resultantes.

Como mencionamos, anteriormente, no Relatório da Investigação – entre o processo e os resultados, o trabalho de investigação-ação colaborativa desenvolvido com os jovens participantes permitiu que estes entendessem melhor a sua responsabilidade na sua formação pessoal, na construção do seu “eu”, como cidadãos ativos, responsáveis e interventivos, na sua comunidade.

O presente projeto de investigação-ação, apresentou-se como inovador uma vez que permitiu, a todos os envolvidos na investigação, uma reorganização da importância da cidadania na formação de pessoas participativas e responsáveis na sociedade. Todo o processo foi assente em estratégias de ensino de exploração reconstrutiva, intencionalmente, por acharmos que este tipo de estratégias consegue tirar melhores

resultados no desenvolvimento da consciência moral autónoma, já que com recurso a esse tipo de estratégias foi dada a possibilidade de serem os jovens a “conduzirem” o seu processo de aprendizagem, através das suas principais dúvidas e opiniões relativamente aos assuntos trabalhados, permitindo que as mesmas se apresentem mais significativas.

Também foi possível, com a realização deste projeto de investigação-ação colaborativa, criar uma base de trabalho juntamente com os técnicos da instituição, que permita a estes continuarem o trabalho iniciado por esta investigação, recorrendo ao tipo de estratégias que foram utilizadas na oficina de formação, pois foi possível identificar que os jovens apresentam uma motivação extra para aprendizagem quando esta parte, na sua grande maioria, dos seus interesses pessoais.

A realização deste trabalho de investigação provou-se, para o investigador principal, um enorme desafio a todos os níveis permitindo a sua evolução pessoal e social como profissional que já desempenhou funções neste tipo de contexto onde se realizou a investigação.

Neste sentido, o presente trabalho de investigação promoveu o nosso desenvolvimento como pessoa já que permitiu o desenvolvimento de competências que facilitam na mediação de conflitos, que acabam por estar presentes em todos os tipos de contextos.

Questões éticas de investigação

O trabalho de investigação rege-se por um combinado de procedimentos específicos que obrigam a certas questões de ética, desde a sua conceção, à sua implementação e divulgação de resultados. As nossas decisões devem sempre integrar cuidados morais, já que temos que ter em conta alguns aspetos, mais ou menos corretos, que surgem da ação de investigar (Lima & Pacheco, 2006).

Neste sentido, e preocupados com a verdade e a ética, acautelámos os seguintes aspetos: **o consentimento informado, o voluntariado, e as descobertas contingentes** (Lima & Pacheco, 2006).

A opção pelo espaço onde realizar a investigação foi decidida em conjunto com a coordenadora da instituição, assim como o local para a realização da oficina de formação, uma vez que a coordenadora detém um maior conhecimento das

infraestruturas da instituição. Apresentou-se o projeto de investigação e os seus objetivos, sendo logo mostrado interesse em colaborar com a investigação.

Em seguida, apresentou-se à restante equipa técnica e aos jovens o projeto, já que estes iam ser atores durante todo o processo. Todos se mostraram muito interessados e disponíveis para participar.

Consentimento informado – Como referido anteriormente, para se proceder à investigação foi necessária a autorização da Coordenação bem como aos restantes participantes (técnicos), que mostraram uma enorme disponibilidade para participarem, tendo havido uma comunicação mútua entre investigador e participantes (Lima & Pacheco, 2006).

Relativamente aos questionários, foi pedida autorização aos participantes (jovens), assim como aos seus tutores legais. No início dos questionários era-lhes pedido que lessem uma pequena introdução explicativa sobre o que era pretendido. O participante tinha a liberdade de entregar, ou não, o questionário.

Voluntariado – Foi assegurado a todos os atores do projeto de investigação que tinham toda a liberdade de aceitar, ou não, participarem no estudo, bem como foi-lhes garantido que caso algum desejasse abandonar o projeto, a qualquer momento, tinha todo o direito.

Descobertas contingentes – o acesso aos dados recolhidos foi um tema abordado com os participantes. Em relação aos questionários os investigados não se identificavam e foi-lhes informado que a informação era confidencial e tratada na globalidade. Os investigados têm o seu anonimato salvaguardado, uma vez que são mencionados por um número. Em toda a dissertação não existe nenhuma referência à instituição onde se realizou a investigação.

O investigador manteve, ao longo de todo o processo, uma postura imparcial relativa ao tema da investigação e a toda a informação recolhida. O recurso à metodologia de investigação-ação em contexto colaborativo, implica um clima de confiança e à vontade entre o investigador e os demais intervenientes. Todo o projeto foi objeto de negociação entre os participantes.

A participação da equipa técnica na investigação permitiu-lhes momentos de formação e reflexão, em contexto colaborativo, enriquecedor como os próprios relataram. Ao longo de todo o processo investigativo foi sendo concedido feedback aos técnicos sobre os resultados obtidos ao longo de um período curto de tempo.

Limitações do estudo

O presente trabalho de investigação, embora feito com muito rigor, esforço e empenho da nossa parte, não está isento de críticas e limitações. Primeiro que tudo, importa referir as limitações temporais e de organização que os tempos atuais obrigam.

A metodologia de investigação-ação, por si só, obriga a um espaço temporal considerável para a realização de uma investigação robusta. Apesar da limitação temporal julgámos que conseguimos, dentro dos possíveis, atingir os nossos objetivos de investigação.

Tratando-se de um projeto de investigação-ação colaborativa, pretendíamos criar uma espécie de modelo que pudesse servir de guia de orientação para a promoção da educação para a cidadania, na casa de acolhimento, algo que não foi possível concretizar. Todavia, foram disponibilizadas diversas estratégias que permitam aos técnicos da instituição, futuramente, trabalharem a educação para a cidadania com os jovens da casa.

Outra das limitações com que nos deparamos deveu-se, em grande parte, à heterogeneidade do grupo de participantes. As diferenças tanto a nível de idade, como até mesmo ao nível de desenvolvimento cognitivo, revelou-se uma dificuldade no sentido que não nos foi fácil construir instrumentos, como até a própria organização das sessões da oficina de formação, que fosse de fácil compreensão para todo o grupo.

Também não podemos deixar de referir a pandemia da Covid-19 como uma das grandes limitações à realização do nosso trabalho de investigação. A instituição, assim como tudo o resto, esteve “fechada” durante algum tempo e mesmo depois nos momentos em que foi reabrindo, por vezes, foi difícil conseguir reunir todo o grupo por haver jovens e/ou técnicos em isolamento profilático.

Defendemos, no entanto, que as limitações sentidas não comprometeram a compreensão clara da relação entre o envolvimento dos jovens na educação para a cidadania durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. R. (2005). Para construir a cidadania na escola. In *Construir e viver a cidadania em contexto escolar* (1ª Ed., pp. 16–19). Plátano Editora.
- Alberto, I. M. (2003). “Como pássaros em gaiolas?”: Reflexões em torno da institucionalização de crianças e adolescentes em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Eds.), *Violência e vítimas de crimes* (2ª ed., pp. 228–244). Quarteto.
- Almeida, A. N. de. (2019). *O bullying em contexto de acolhimento residencial* [Instituto Universitário de Lisboa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19367>
- Alonso, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação*. Universidade do Minho.
- Alvarez, F., Carvalho, I., & Baptista, M. (2014). Adolescentes em contexto institucional. In T. de S. Mendes & P. V. Santos (Eds.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 49–71). Climepsi Editores.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. ACIDI, I.P. <https://doi.org/280868/08>
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva* (1.ª edição, pp. 1–35). Plátano Edições Técnicas.
- Azeredo, A. R. C. (2016). *Jovens em sistema de acolhimento: competências de vida diária, autocuidado, habitação e gestão do dinheiro*. Universidade Católica Portuguesa.
- Barbas, L. S. M. (2014). *Lar de Infância e Juventude Especializado: O Modelo Terapêutico na Perspetiva dos Jovens e suas Famílias* [Instituto Politécnico de Portalegre]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8481/1/Lúcia Sofia Mourato Barbas.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8481/1/Lúcia%20Sofia%20Mourato%20Barbas.pdf)
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. In *Revista Educação* (Vol. 22, Issue 37). Edições 70, LDA. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bento, P. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 131–153.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa aplicada em educação: avaliação, pedagogia e acção. In *Investigação qualitativa em educação* (pp. 268–

- 300). Porto Editora.
- Bowlby, J. (1954). *Soins maternels et santé mentale*. Organisation Mondiale de la Santé.
- Bowlby, J. (1982). *Formação e rompimento dos laços afetivos* (A. Cabral (Ed.)). Martins Fontes.
- Cabral, N. M. T. P. (2010). *A cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes* [Universidade dos Açores]. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p23>
- Cabral, V. (2015). *Práticas De Igualdade De Género Na Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Campos, B. P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5–16. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14828/2/82737.pdf>
- Capucha, L. M. A. (2008). *Planeamento e avaliação de projetos - guião prático*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://doi.org/273870/08>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). Inquéritos por entrevista e por questionário. In *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (pp. 118–148). Universidade Aberta.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza. La investigación-acción del profesorado* (J. A. Bravo (Ed.)). Ediciones Martinez Roca.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projeto Educativo*. Edições Afrontamento. <https://doi.org/80443/94>
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Actas Do XVII Colóquio ADMEE-EUROPA Avaliação de Competências - Reconhecimento e Validação Das Aprendizagens Adquiridas Pela Experiência*, 436–448. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE_Clara_Coutinho.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. . J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455–479.

- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (8.^a, pp. 251–278). Edições Afrontamento.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Universidade dos Açores.
- Fonseca, J. M. R. (2013). Reconstruindo a ética da responsabilidade educativa nos processos de desenvolvimento profissional: uma experiência de investigação-ação colaborativa. In *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas* (pp. 1–12).
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito : teoria e prática* (1^a ed.). Celta Editora.
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2006). *Plano de ação ISS, I.P.*
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (3^a). Graó.
- Lima, J. Á. de, & Pacheco, J. A. (2006). Ética na Investigação. In *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 1–50). Porto Editora.
- Martins, M. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista Da Educação*, XV(2), 51–78.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista Da Educação*, XV(2), 51–78.
- Martins, M. J. D. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *PROFFORMA*, 3, 1–6.
- Martins, P. C. M. (1998). - *O conceito de maus-tratos a crianças- um estudo das noções dos profissionais da infância*. Universidade do Porto.
- Menezes, I. (1993). A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental ecológica. *Inovação*, 6(3), 309–336.
- Menezes, I. (2017). Evolução da cidadania em Portugal. *Over The Rim*, 191–199.
- Menezes, I., & Campos, B. P. (1998). Educação, desenvolvimento psicológico e promoção da cidadania. *A Ciência Psicológica Nos Sistemas de Formação: Actas Do I Colóquio Nacional Da Secção de Psicologia Da Educação Da Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação.*, 91–97.
- Menezes, I., & Ferreira, P. D. (Eds.). (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas*

e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar. Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Millar, D. (2014). Acolhimento residencial de crianças. In T. de S. Mendes & P. V. Santos (Eds.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 37–47). Climepsi Editores.

Oliveira, T. M. V. de. (2001). Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. *Administração On Line*, 2(3), 1–7. <https://goo.gl/skzASC>

Palmeira, A. M. von S. A. (2012). *Percepção, representações e lógicas das crianças sobre o mau-trato - estudo em sociologia da infância* [Universidade do Minho]. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24794/1/Ana Margarida von Stein Afonso Palmeira.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24794/1/Ana%20Margarida%20von%20Stein%20Afonso%20Palmeira.pdf)

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia* (1.^a Edição). Edições ASA. <https://doi.org/10.180275/02>

Quivy, R., & Champenhoudt, L. Van. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. M. Marques & M. A. Mendes (Eds.)). Gradiva.

Quotidiano, C.-. (2018). *Manual de Ação Estratégica*.

Reimão, C. (2011). Para uma Filosofia da Educação A Filosofia como Mediação nas Escolhas Éticas em Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 373–383. https://doi.org/10.14195/1647-8614_extra-2011_29

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Curriculo Sem Fronteiras*, 14(3), 12–31.

Sachett, B. M. (2018). A evolução dos conceitos de cidadania e de nacionalidade no direito internacional e no direito comunitário. *Debater a Europa*, 9–18. https://doi.org/https://doi.org/10.14195/1647-6336_19_1

Silva, D. E. B. (2016). *Instituições de acolhimento de crianças e jovens: eliminação ou atenuação do risco e perigo?* Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://doi.org/10.429585/17>

Simões, A. (2006). *Como Realizar uma Entrevista*. Folha Do Alcino. <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm1/8%0Ahttp>

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva

[://www.prof2000.pt/USERS/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm](http://www.prof2000.pt/USERS/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm)

Legislação e outros documentos consultados:

Decreto-Lei nº 147/99, de 1 de setembro

Anexos

Anexo I - Protocolos



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Protocolo de Investigação com a Casa de Acolhimento Residencial

Sou aluno do Mestrado de Educação e Formação da Universidade dos Açores e estou a realizar um projeto de dissertação sobre o tema *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*. O trabalho tem como principal objetivo, entender como promover um processo educativo para a cidadania, contextualizado e significativo, em casas de acolhimento de jovens em risco.

O presente estudo enquadra-se no âmbito da Educação para a Cidadania e tem como objetivo envolver a Casa de Acolhimento Residencial (CAR) num trabalho de investigação-ação prático que promova a pesquisa, a intervenção e a reflexão de todos os profissionais da CAR sobre a importância da Educação para a Cidadania.

A metodologia e os objetivos do presente estudo estão identificados no documento de descrição do projeto de investigação que acompanha este protocolo. A metodologia proposta engloba, entre outros, a realização de entrevistas e questionários, a observação de reuniões de equipa técnica, análise documental e a realização de uma oficina de formação.

Para isso, venho solicitar o vosso consentimento para poder proceder a uma análise dos documentos, que servem de linha de orientação para a intervenção realizada na Casa de Acolhimento.

A participação do investigador nos diversos contextos de investigação reger-se-á pelos princípios de confidencialidade das informações recolhidas, assim como a salvaguarda do anonimato da instituição e dos sujeitos de investigação. No mesmo sentido, os dados recolhidos serão disponibilizados aos participantes sempre que estes assim o requeiram, ou o investigador entenda ser relevante. Será também fornecido um *feedback* continuado dos resultados obtidos, como defende os processos de investigação-ação.

A CAR compromete-se a facilitar o acesso da informação pertinente ao investigador para o desenvolver desta investigação, particularmente- a análise do regulamento interno da instituição e dos projetos educativos da instituição. Assim como

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva

se compromete a facilitar a presença e participação dos educadores, dos jovens e dos técnicos.

Ao assinarem este protocolo, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

_____, ____/____/____.

O Investigador-

_____.

A Coordenação-

_____.



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Protocolo de Investigação com os Técnicos

Caro Participante,

Sou aluno do Mestrado de Educação e Formação da Universidade dos Açores e estou a realizar um projeto de dissertação intitulado *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*. O trabalho tem como principal objetivo, entender como promover um processo educativo para a cidadania, contextualizado e significativo, em casas de acolhimento de jovens em risco.

Para isso, venho solicitar a sua participação num estudo que será realizado através de entrevista, onde cada participante terá a liberdade de responder da forma que achar mais apropriada. A participação no estudo não terá riscos nem danos para o participante. Caso o estudo provoque algum tipo de dano, por menor que seja, para os participantes, todos os danos serão assumidos por parte do investigador e responsável do estudo em causa.

A realização da entrevista será feita com recurso a uma gravação de áudio, caso o entrevistado assim o permita. Este recurso é utilizado, porque torna mais fiável e rápida a realização da entrevista. Após a realização das entrevistas, as mesmas, serão transcritas, na totalidade, para ficheiro word e guardadas. Os dados serão gravados num disco externo, de uso exclusivo para esta investigação, e apenas permanecerão lá até à divulgação dos resultados do estudo. A gravação áudio e o ficheiro da transcrição serão enviados ao entrevistado para que o mesmo possa verificar se está tudo conforme o que disse na altura da entrevista. Após a divulgação dos resultados toda a informação será apagada do disco. Caso o participante não se sinta à vontade para fazer a entrevista com recurso à gravação áudio, em alternativa, toda a entrevista pode ser realizada sem o recurso da mesma, mas para isso o participante tem de permitir ao investigador ir transcrevendo a entrevista ao mesmo tempo que a mesma se realiza. Também neste caso, as entrevistas em papel, após a divulgação dos resultados serão destruídos numa trituradora de papel.

De salientar, também, que a participação no estudo é totalmente livre e voluntária por parte do entrevistado. Importante referir que a qualquer momento da entrevista, o entrevistado pode não querer responder a determinada questão ou, até

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva

mesmo, desistir de participar no resto da entrevista, sem que essa decisão traga qualquer consequência para o entrevistado.

Este estudo não tem a participação de nenhuma entidade governamental nem é cofinanciado por nenhum tipo de entidade, pública ou privada.

_____, ____/____/____.

O Investigador-

_____.

O Participante-

_____.



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Protocolo de Investigação com os Jovens

Caro Participante,

Sou aluno do Mestrado de Educação e Formação da Universidade dos Açores e estou a realizar um projeto de dissertação intitulado *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*. Assim, venho convidar-lhe a participar no estudo, na realização de um questionário, na qual o participante terá a liberdade de responder da forma que achar mais apropriada. O trabalho tem como principal objetivo, entender como promover um processo educativo para a cidadania, contextualizado e significativo, em casas de acolhimento de jovens em risco. A metodologia e os objetivos do presente estudo estão identificados no documento de descrição do projeto de investigação que acompanha este protocolo. A sua participação é voluntária. Leia por favor a informação em baixo, antes de decidir se vai ou não participar no estudo.

Se quiser ser voluntário no estudo, será convidado a responder a algumas questões de um breve questionário, assim como a participar em algumas atividades realizadas numa oficina de formação. Os questionários e a oficina de formação terão o acompanhamento do investigador e dos técnicos da CAR. Serão tiradas algumas notas durante a oficina de formação que servirão apenas como material de apoio sem nenhum tipo de identificação aos participantes na oficina.

Quanto aos resultados obtidos na realização do questionário, o investigador garante o total anonimato e confidencialidade dos participantes, para tal os questionários serão codificados através de códigos numéricos, evitando assim ser feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identidade dos participantes, respeitando sempre as respetivas legislações nacionais relativas à proteção de menores. Também durante todo o processo de investigação o trabalho não conterá quaisquer dados pessoais que possam revelar a identidade dos participantes.

De salientar, também, que a participação no estudo é inteiramente livre e voluntária por parte do jovem. Importante, ainda, referir que se se voluntariar para participar no estudo, é livre de se retirar a qualquer momento sem consequências de

qualquer tipo. Também é livre de recusar responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica na oficina.

A participação no estudo não terá riscos nem danos para o participante. Caso o estudo provoque algum tipo de dano, por menor que seja, para os participantes, todos os danos serão assumidos por parte do investigador e responsável do estudo em causa. No final do projeto, todos os dados recolhidos, que envolvam os participantes, serão eliminados.

Este estudo não tem a participação de nenhuma entidade governamental nem é cofinanciado por nenhum tipo de entidade, pública ou privada.

Se tiver qualquer questão ou apreensão com a realização deste estudo, poderá contactar o investigador, estudante do Mestrado em Educação e Formação da Universidade dos Açores, através do email 20187017@uac.pt.

Se concordar, pedimos que assine no final. Ao assinarem este protocolo, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas, tendo sido fornecida uma cópia deste protocoço a cada uma das partes.

_____, ____/____/____.

O Investigador:

_____.

O Participante:

_____.



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Protocolo de Investigação com os Tutores Legais

Caro(a) Representante Legal,

Sou aluno do Mestrado de Educação e Formação da Universidade dos Açores e estou a realizar um projeto de dissertação intitulado *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*. O trabalho tem como principal objetivo, entender como promover um processo educativo para a cidadania, contextualizado e significativo, em casas de acolhimento de jovens em risco. A metodologia e os objetivos do presente estudo estão identificados no documento de descrição do projeto de investigação que acompanha este protocolo.

Assim, venho solicitar a V. Ex.^a, no sentido de autorizar o seu educando _____, a participar no presente estudo, neste caso particular no preenchimento de um questionário, na qual o participante terá a liberdade de responder da forma que achar mais apropriada, assim como a autorização para a participação numa oficina de formação. A participação no estudo não terá riscos nem danos para o participante. Caso o estudo provoque algum tipo de dano, por menor que seja, para os participantes, todos os danos serão assumidos por parte do investigador e responsável do estudo em causa. Importa ainda referir que será dada a liberdade ao participante para desistir em qualquer momento da investigação sem nenhum tipo de prejuízo para o mesmo, respeitando todos os seus direitos.

O investigador garante que toda a informação que venha a recolher será tratada com o maior sigilo, no respeito máximo pelo anonimato da colaboração e pela confidencialidade dos dados, respeitando sempre as respetivas legislações nacionais relativas à proteção de menores.

Cabe informar que o seu educando, mesmo que autorize a sua participação, terá a última palavra no que respeita à participação no estudo em causa, no sentido de assegurar o seu envolvimento voluntário informado, sempre que este seja capaz de formar os seus próprios pontos de vista.

Se tiver qualquer questão ou apreensão com a realização deste estudo, poderá contactar o estudante do Mestrado em Educação e Formação da Universidade dos Açores, através do email 20187017@uac.pt.

Se concordar, pedimos que assine no final. Ao assinarem este protocolo, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas, tendo sido me fornecida uma cópia deste protococo.

_____, ____/____/____.

O Investigador:

_____.

O(A) Representante Legal:

_____.

Anexo II - Guião entrevista aos Técnicos da CAR



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Guião de entrevista para os Técnicos

1. O que entende por educação?
2. O que entende por Cidadania?
3. O que é para si um bom cidadão?
4. Como define a “educação para a cidadania”?
5. Quais entende que são os objetivos da educação para a cidadania?
6. Que valores associa à “educação para a cidadania”?
7. Que temáticas associam à educação para a cidadania?
8. Como é que podem promover e/ou como é que promovem a educação para a cidadania?
9. A que tipo de estratégias recorrem para promover a educação para a cidadania?
10. Como é que vocês a desenvolvem (educação para a cidadania) na prática?
Deem exemplos específicos.
11. Qual tem sido a participação dos jovens na planificação e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da cidadania, dentro da instituição?
12. Como avalia a educação para a cidadania no processo ensino-aprendizagem?
13. Enquanto técnicos, como entendem vossa responsabilidade no desenvolvimento da educação para a cidadania dos jovens da CAR?
14. Como organizam o vosso trabalho neste domínio?
15. Como é que vocês enquanto equipa planificam a educação para a cidadania?
16. Como é que a educação para a cidadania pode ser um eixo da vossa intervenção?

Agradecemos a sua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha

Anexo III - Questionário sobre a Educação para a Cidadania



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Questionário acerca da educação para a cidadania

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação. _____

Número-_____.

Através da realização deste questionário pretendemos recolher dados para um estudo sobre a perceção dos jovens acerca da Educação para a Cidadania. Este estudo integra-se num projeto de mestrado com o tema *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*, que está assente numa metodologia de investigação-ação prática, em que a sua instituição participa.

A informação que nos vai fornecer é fundamental para o conhecimento alargado e preciso de como a Educação para a Cidadania é compreendida pelo jovem e como é promovida na Instituição.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agrupada. Caso pretenda obter os resultados globais, por favor solicite ao investigador responsável pelo estudo.

Para dar a sua resposta, coloque, um círculo à volta de cada número que melhor traduz a sua opinião.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |

| Na tua opinião, a cidadania... | Escala | | | | |
|--|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Está apenas presente na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Está no trabalho desenvolvido pelos trabalhadores da casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante quando surge algum problema ou conflito? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Serve apenas para educar os valores? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser responsável? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser livre? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser justo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para a tua formação educacional? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ajuda a promover o ensinamento de regras? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É reconhecer que o Outro tem os mesmos direitos que eu? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É quando te colocas no lugar do outro? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E só ter direitos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter deveres? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| É agir em conformidade com as regras, para que exista paz e bem-estar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É respeitar as opiniões dos outros? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para o teu desenvolvimento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Costumas falar sobre cidadania... | Escala | | | | |
|---|----------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|----------------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através de um filme, notícia ou através do debate? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos conselhos de casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos "sermões" ou pela imposição de regras de comportamento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através da elaboração de projetos desenvolvidos pela casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Questionário acerca da educação para a cidadania

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.
 Número: 1

Através da realização deste questionário pretendemos recolher dados para um estudo sobre a perceção dos jovens acerca da Educação para a Cidadania. Este estudo integra-se num projeto de mestrado com o tema *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*, que está assente numa metodologia de investigação-ação prática, em que a sua instituição participa.

A informação que nos vai fornecer é fundamental para o conhecimento alargado e preciso de como a Educação para a Cidadania é compreendida pelo jovem e como é promovida na Instituição.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agrupada. Caso pretenda obter os resultados globais, por favor solicite ao investigador responsável pelo estudo.

Para dar a sua resposta, coloque, um círculo à volta de cada número que melhor traduz a sua opinião.

| | | | | |
|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |

| Na tua opinião, a cidadania... | Escala | | | | |
|--|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Está apenas presente na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Está no trabalho desenvolvido pelos trabalhadores da casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| É importante quando surge algum problema ou conflito? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Serve apenas para educar os valores? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser responsável? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser livre? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser justo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para a tua formação educacional? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ajuda a promover o ensinamento de regras? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É reconhecer que o Outro tem os mesmos direitos que eu? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É quando te colocas no lugar do outro? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter direitos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter deveres? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É agir em conformidade com as regras, para que exista paz e bem-estar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É respeitar as opiniões dos outros? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para o teu desenvolvimento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| Costumas falar sobre cidadania... | Escala | | | | |
|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através de um filme, notícia ou através do debate? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos conselhos de casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos "sermões" ou pela imposição de regras de comportamento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através da elaboração de projetos desenvolvidos pela casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,
Ruben Rocha



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Questionário acerca da educação para a cidadania

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.

Número: 2

Através da realização deste questionário pretendemos recolher dados para um estudo sobre a perceção dos jovens acerca da Educação para a Cidadania. Este estudo integra-se num projeto de mestrado com o tema *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*, que está assente numa metodologia de investigação-ação prática, em que a sua instituição participa.

A informação que nos vai fornecer é fundamental para o conhecimento alargado e preciso de como a Educação para a Cidadania é compreendida pelo jovem e como é promovida na Instituição.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agrupada. Caso pretenda obter os resultados globais, por favor solicite ao investigador responsável pelo estudo.

Para dar a sua resposta, coloque, um círculo à volta de cada número que melhor traduz a sua opinião.

| | | | | |
|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |

| Na tua opinião, a cidadania... | Escala | | | | |
|--|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Está apenas presente na escola? | <u>1</u> | 2 | 3 | <u>4</u> | 5 |
| Está no trabalho desenvolvido pelos trabalhadores da casa? | 1 | 2 | 3 | <u>4</u> | 5 |



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| É importante quando surge algum problema ou conflito? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Serve apenas para educar os valores? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser responsável? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser livre? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser justo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para a tua formação educacional? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ajuda a promover o ensinamento de regras? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É reconhecer que o Outro tem os mesmos direitos que eu? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É quando te colocas no lugar do outro? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter direitos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter deveres? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É agir em conformidade com as regras, para que exista paz e bem-estar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É respeitar as opiniões dos outros? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para o teu desenvolvimento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| Costumas falar sobre cidadania... | Escala | | | | |
|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através de um filme, notícia ou através do debate? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos conselhos de casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos "sermões" ou pela imposição de regras de comportamento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através da elaboração de projetos desenvolvidos pela casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,
Ruben Rocha



Universidade dos Açores
 Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Questionário acerca da educação para a cidadania

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação. X
 Número: 3.

Através da realização deste questionário pretendemos recolher dados para um estudo sobre a perceção dos jovens acerca da Educação para a Cidadania. Este estudo integra-se num projeto de mestrado com o tema *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*, que está assente numa metodologia de investigação-ação prática, em que a sua instituição participa.

A informação que nos vai fornecer é fundamental para o conhecimento alargado e preciso de como a Educação para a Cidadania é compreendida pelo jovem e como é promovida na Instituição.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agrupada. Caso pretenda obter os resultados globais, por favor solicite ao investigador responsável pelo estudo.

Para dar a sua resposta, coloque, um circulo à volta de cada número que melhor traduz a sua opinião.

| | | | | |
|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |

| Na tua opinião, a cidadania... | Escala | | | | |
|--|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Está apenas presente na escola? | (1) | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Está no trabalho desenvolvido pelos trabalhadores da casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| É importante quando surge algum problema ou conflito? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Serve apenas para educar os valores? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser responsável? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser livre? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser justo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para a tua formação educacional? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ajuda a promover o ensinamento de regras? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É reconhecer que o Outro tem os mesmos direitos que eu? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É quando te colocas no lugar do outro? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter direitos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter deveres? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É agir em conformidade com as regras, para que exista paz e bem-estar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É respeitar as opiniões dos outros? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para o teu desenvolvimento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| Costumas falar sobre cidadania... | Escala | | | | |
|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através de um filme, notícia ou através do debate? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos conselhos de casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos "sermões" ou pela imposição de regras de comportamento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através da elaboração de projetos desenvolvidos pela casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Questionário acerca da educação para a cidadania

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.
Número: 4

Através da realização deste questionário pretendemos recolher dados para um estudo sobre a perceção dos jovens acerca da Educação para a Cidadania. Este estudo integra-se num projeto de mestrado com o tema *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*, que está assente numa metodologia de investigação-ação prática, em que a sua instituição participa.

A informação que nos vai fornecer é fundamental para o conhecimento alargado e preciso de como a Educação para a Cidadania é compreendida pelo jovem e como é promovida na Instituição.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agrupada. Caso pretenda obter os resultados globais, por favor solicite ao investigador responsável pelo estudo.

Para dar a sua resposta, coloque, um círculo à volta de cada número que melhor traduz a sua opinião.

| | | | | |
|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |

| Na tua opinião, a cidadania... | Escala | | | | |
|--|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Está apenas presente na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Está no trabalho desenvolvido pelos trabalhadores da casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| É importante quando surge algum problema ou conflito? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Serve apenas para educar os valores? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser responsável? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser livre? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser justo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para a tua formação educacional? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ajuda a promover o ensinamento de regras? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É reconhecer que o Outro tem os mesmos direitos que eu? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É quando te colocas no lugar do outro? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E só ter direitos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter deveres? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É agir em conformidade com as regras, para que exista paz e bem-estar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É respeitar as opiniões dos outros? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para o teu desenvolvimento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| Costumas falar sobre cidadania... | Escala | | | | |
|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através de um filme, notícia ou através do debate? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos conselhos de casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos "sermões" ou pela imposição de regras de comportamento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através da elaboração de projetos desenvolvidos pela casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Questionário acerca da educação para a cidadania

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.
Número: 5.

Através da realização deste questionário pretendemos recolher dados para um estudo sobre a perceção dos jovens acerca da Educação para a Cidadania. Este estudo integra-se num projeto de mestrado com o tema *A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva*, que está assente numa metodologia de investigação-ação prática, em que a sua instituição participa.

A informação que nos vai fornecer é fundamental para o conhecimento alargado e preciso de como a Educação para a Cidadania é compreendida pelo jovem e como é promovida na Instituição.

As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão tratados de forma agrupada. Caso pretenda obter os resultados globais, por favor solicite ao investigador responsável pelo estudo.

Para dar a sua resposta, coloque, um círculo à volta de cada número que melhor traduz a sua opinião.

| | | | | |
|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |

| Na tua opinião, a cidadania... | Escala | | | | |
|--|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Está apenas presente na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Está no trabalho desenvolvido pelos trabalhadores da casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| É importante quando surge algum problema ou conflito? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Serve apenas para educar os valores? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser responsável? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser livre? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É ser justo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para a tua formação educacional? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ajuda a promover o ensinamento de regras? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É reconhecer que o Outro tem os mesmos direitos que eu? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É quando te colocas no lugar do outro? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E só ter direitos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É só ter deveres? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É agir em conformidade com as regras, para que exista paz e bem-estar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É respeitar as opiniões dos outros? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É importante para o teu desenvolvimento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares, uma investigação reconstrutiva



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

| Costumas falar sobre cidadania... | Escala | | | | |
|---|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Sem opinião | Concordo | Concordo totalmente |
| Na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através de um filme, notícia ou através do debate? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos conselhos de casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através dos "sermões" ou pela imposição de regras de comportamento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Através da elaboração de projetos desenvolvidos pela casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha

Anexo IV – Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Esca la de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação. _____

Número-_____.

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | | |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | | |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | | | | | |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | | | |
| 5- Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | | |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | | | | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | | | | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | | | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | | | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | | |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | | | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | | | |
| 13. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | | | | | |
| 14. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | | |
| 15. Possuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | | | |
| 16. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | | | | | |
| 17. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | | | | | |
| 18. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | | |
| 19. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha

19/01/07

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.

Número- 1

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| 13. Não participo em projectos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 16. Posso experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cobrei (2010)

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha

2ª let

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.

Número- 1.

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | | X |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | X | |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | X | | | | |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | | | X |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | X | |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | | | X | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | X | | | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | X | | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | | X | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | X | |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | X | | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | X | | |
| 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | | X | | | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | | X | | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | X | |
| 16. Posso experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | | X | |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | X | | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | | X | | | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | X | |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | X | |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | | X | | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha

19 set

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.

Número- 2

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | X | |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | X | |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | X | | | | |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | X | | |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | | X |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | X | | | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | X | | | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | | X | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | X | | | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | X | |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | X | | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | | | X |
| 13. Não participo em projectos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | | | X | | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | | | X | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | X | |
| 16. Posso experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | X | | |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | | X | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | | | X | | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | X | |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | X | | |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | | X | | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração
 O investigador,
 Ruben Rocha

29/07

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.

Número- 2

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | X | |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | X | |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | X | | | | |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | | X | |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | | X |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | X | | | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | X | | | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | | X | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | | | X |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | | |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | | X | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | | | X |
| 13. Não participo em projectos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | | | X | | |
| 14. Fico sbonecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | | | X | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | | X |
| 16. Possuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | X | | |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | X | | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | | | X | | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | | X |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | X | |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | | X | | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha

19/04

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação.

Número 3.

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | X | | |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | X | |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | X | | | | |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | X | | |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | X | |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | | | X | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | X | | | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | | | | X |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | X | | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | | X |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | | X | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | | X | |
| 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | | X | | | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | X | | | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | | X |
| 16. Possuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | X | | | |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | | X | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | | | | X | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | | X |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | | X |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | | | X | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração
 O investigador,
 Ruben Rocha

20 et

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação. X

Número- 3.

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|--|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | X | |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | X | |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | X | | | | |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | | X | |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | X | |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | | | X | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | X | | | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | | X | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | X | | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | | X |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | | X | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | | X | |
| 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | | X | | | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | X | | | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | | X |
| 16. Posso experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | X | | | |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | X | | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | | | | X | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | | X |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | | X |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | | | X | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,
Ruben Rocha

19/07

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação. X

Número- 4.

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|--|---------------------|----------|------------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | | X |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | | X |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | | | | | X |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | | | X |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | | X |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | | | | X |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | | | | | X |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | | X | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | X | | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | | X |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | | | X |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | X | | | | X |
| 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | X | | | | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | X | | | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | | X |
| 16. Posso experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | | | X |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | | | X | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessam. | X | | | | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | | X |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | | X |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | X | | | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração

O investigador,

Ruben Rocha

2017

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação. X
 Número- 4.

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | | X |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | | X |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | | | | | X |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | | | X |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | | X |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | | | | X |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | | | | | X |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | X | | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | | X | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | | X |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | | | X |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | | | X |
| 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | X | | | | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | X | | | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | | X |
| 16. Posso ter experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | | | X |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | | X | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | X | | | | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | | X |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | | X |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | X | | | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptada de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração
 O investigador,
 Ruben Rocha

1-9-2017

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação. X

Número- 5.

| | <i>não</i> | <i>não</i> | <i>sim</i> | <i>sim</i> |
|--|---------------------|------------|------------------------------|---------------------------------|
| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo Concordo plenamente |
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | X |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | X |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | X | | | X |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | X | |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | X |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | | X | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | | X | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | | | X |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | | X |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | X | |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | X | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | | X |
| 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | | | X | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | | X | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | X |
| 16. Posuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | | X |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | X | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessam. | | | X | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | X | |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | X |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | | | X | |

gosto

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração
O investigador,
Ruben Rocha

29/07

Escala de cidadania para a adolescência (ECA)

Consinto em que as minhas respostas possam ser utilizadas para estudos de investigação. X

Número- 5.

| | Discordo plenamente | Discordo | Nem discordo Nem concordo | Concordo | Concordo plenamente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário. | | | | X | |
| 2. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. | | | | X | |
| 3. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. | X | | | | |
| 4. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. | | | | X | |
| 5. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola. | | | | X | |
| 6. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. | | | X | | |
| 7. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas. | | X | | | |
| 8. Faço greve porque é bom não ter aulas. | | X | | | |
| 9. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso. | | | | X | |
| 10. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. | | | | X | |
| 11. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos. | | | | X | |
| 12. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc. | | | | X | |
| 13. Não participo em projetos de solidariedade, porque eu não consigo fazer nada. | | | X | | |
| 14. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. | | X | | | |
| 15. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas. | | | | | X |
| 16. Posso experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas). | | | | X | |
| 17. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. | X | | | | |
| 18. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. | | | X | | |
| 19. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência. | | | | X | |
| 20. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes. | | | | X | |
| 21. Não costumo dar a minha opinião porque não sou importante. | | X | | | |

Figura 1 - Escala de cidadania para a adolescência - Adaptado de Cabral (2010)

Obrigado pela tua colaboração
O investigador,
Ruben Rocha

Anexo V – Oficina de Formação

Duração: 45 minutos

Planificação

| Tema | Objetivos | Competências trabalhadas | Metodologias | Recursos | Atividade (s) |
|-------------|---|---|---|---|---|
| Cidadania | <p>Promover a tomada de consciência sobre a importância da educação para a cidadania;</p> <p>Contribuir para a formação dos jovens enquanto seres responsáveis, autónomos, solidários e conscientes;</p> <p>Elucidar os jovens para o exercício da cidadania;</p> <p>Sensibilizar os jovens para os valores da cidadania, nomeadamente para os direitos, responsabilidades e deveres;</p> <p>Promover o desenvolvimento pessoal e social.</p> | <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Autoconsciência;</p> <p>Autoavaliação;</p> <p>Comunicação;</p> <p>Fazer e receber críticas construtivas;</p> <p>Capacidade de iniciativa;</p> <p>Análise social.</p> | <p>Apresentação em PowerPoint com recurso a método expositivo, interrogativo e ativo com dinâmica de grupo e trabalho individual.</p> | <p>Projetor ;</p> <p>Portátil;</p> <p>Cadeiras.</p> | <p>Breve explicação sobre no que irá consistir as sessões (5 minutos).</p> <p>Análise de alguns excertos da obra intitulada “A cidadania explicada aos jovens...e aos outros” de José Jorge Letria e André Letria. (20 minutos).</p> <p>Reflexão: O que é a Cidadania? O que significa “cidadão”? (10 minutos).</p> <p>Exposição e reflexão de 3 frases motivacionais de Nuno Carneiro, Confúcio e Mônica Christi (10 minutos).</p> |

Duração: 45 minutos

Planificação

| Tema | Objetivos | Competências trabalhadas | Metodologias | Recursos | Atividade (s) |
|-------------|---|--|---|---|--|
| Valores | <p>Dar a conhecer o que são e para que servem os “valores”;</p> <p>Promover a reflexão/identificação dos valores que são importantes para os jovens;</p> <p>Identificar e analisar valores nos outros;</p> <p>Dar a conhecer a panóplia de valores humanos existentes;</p> <p>Consciencializar para a importância de desenvolvermos e adquirirmos determinados valores;</p> <p>Promover a partilha de experiências entre o grupo.</p> | <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Análise Social;</p> <p>Fazer e receber críticas construtivas;</p> <p>Autoconhecimento</p> | <p>Apresentação em PowerPoint com recurso a método expositivo, interrogativo e ativo com dinâmica de grupo e trabalho individual.</p> | <p>Projetor; Colunas; Portátil; Cadeiras (5).</p> | <p>Apresentação: O que são valores humanos? (7 minutos).</p> <p>Reflexão sobre: valores considerados importantes (10 minutos).</p> <p>Visualização e análise de um vídeo motivacional intitulado “Valores Humanos” (8 minutos).</p> <p>Momento de partilha: “Situações em que demonstraram os seus valores humanos” (5 minutos).</p> <p>Exercício: Valores em Ação (15 minutos).</p> |

Planificação

| Tema | Objetivos | Competências trabalhadas | Metodologias | Recursos | Atividade (s) |
|---------------|---|---|---|---|---|
| A comunicação | <p>Identificar e refletir sobre diferentes estilos comunicacionais;</p> <p>Consciencializar os jovens para a importância da adoção de uma comunicação assertiva;</p> <p>Promover a análise e discussão de situações relacionais;</p> <p>Contribuir para o melhoramento das interações entre os jovens;</p> <p>Reconhecer e ser capaz de manifestar o respeito pelos seus direitos e os dos outros;</p> <p>Interiorizar a necessidade de pensar antes de agir.</p> | <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Gestão de conflitos;</p> <p>Autoconsciência;</p> <p>Capacidade de adaptação;</p> <p>Capacidade de iniciativa;</p> <p>Empatia;</p> <p>Análise social;</p> <p>Comunicação assertiva.</p> | <p>Apresentação em PowerPoint com recurso a método expositivo, interrogativo e ativo com dinâmica de grupo e trabalho individual.</p> | <p>Projetor; Colunas; Portátil; Cadeiras (5).</p> | <p>Exposição de um vídeo didático “ a Ponte” e reflexão sobre o mesmo (5 minutos).</p> <p>A importância da comunicação: Estilos Comunicacionais (30 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assertivo; • Passivo; • Agressivo; • Manipulador. <p>Atividade: “O que tu farias?” (10 minutos).</p> |

Duração: 45 minutos

Planificação

| Tema | Objetivos | Competências trabalhadas | Metodologias | Recursos | Atividade (s) |
|---------------------|--|---|--|---|---|
| Respeito pelo outro | <p>Mobilizar e consciencializar os jovens para a influência que a ação, comportamento e atitude de uma pessoa tem no grupo;</p> <p>Promover a reflexão sobre a importância de respeitar o outro;</p> <p>Treinar diferentes formas de reagir perante o outro com o devido respeito.</p> | <p>Comunicação interpessoal;</p> <p>Resolução de problemas;</p> <p>Cooperação;</p> <p>Empatia;</p> <p>Autoconhecimento.</p> | <p>Diálogo com recurso a método expositivo, interrogativo e ativo com dinâmica de grupo e trabalho individual;</p> <p>Apresentação de um vídeo didático.</p> | <p>Projetor</p> <p>Colunas Portátil</p> <p>Cadeiras</p> | <p>Apresentação de uma frase e reflexão sobre a mesma (5 minutos).</p> <p>Contextualização sobre “O que é o respeito? Para que serve nas nossas vidas?” (10 minutos).</p> <p>Apresentação e reflexão do vídeo “A História das Colheres de cabo Grande” (15 minutos).</p> <p>Momento: “Dá exemplos!” (15 minutos).</p> |

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal

A cidadania como projeto educativo em contextos não escolares

Ruben José Pacheco Faustino Farnas Rocha

EF



2022