



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1.º e 2.º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

**A empatia também se ensina. Um estudo no âmbito da Educação
para os Direitos Humanos com alunos do 6.º ano de escolaridade**

Marisa Soares Barbosa



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Marisa Soares Barbosa

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

A empatia também se ensina. Um estudo no âmbito da Educação para os Direitos Humanos com alunos do 6.º ano de escolaridade

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sónia Cruz

novembro de 2018

“Hoje em dia conhecemos o preço de tudo e o valor de nada”

Oscar Wilde

Agradecimentos

A entrega deste relatório marca uma importante etapa da minha vida, a conclusão deste Mestrado. Deixo aqui as minhas palavras de apreço a quem, para me ajudar a alcançar esta etapa, partilhou comigo um pouco de si.

Primeiramente agradeço aos meus pais por me proporcionarem a oportunidade de realizar o meu percurso académico. À minha família, por moldarem a pessoa que sou hoje através dos seus ensinamentos e valores, e também pelas palavras de incentivo “disfarçadas” e encorajamento ao longo deste percurso.

Quero também agradecer a todos os professores que comigo partilharam os seus saberes. À coordenadora do curso Gabriela Barbosa por todo o apoio demonstrado ao longo deste mestrado. Em especial, à minha orientadora, a professora Sónia Cruz, uma palavra de estima e gratidão pela disponibilidade e apoio na orientação deste relatório. Que ao longo da sua execução transmitiu sempre paciência, apreço e carinho na motivação demonstrada.

Também o meu reconhecimento a todos os alunos que contribuíram para este fim, por me terem proporcionado, igualmente, diversas aprendizagens e sorrisos.

Por fim, mas de longe menos importante, às minhas companheiras que caminharam comigo ao longo desta fase, que mais do que colegas considero amigas, um agradecimento do fundo do coração por todos os momentos vividos, entreaajuda, força e, claro, carinho e amizade. Especialmente à minha parceira de estágio e grande amiga Rafaela Barbeitos, companheira de aventuras, por toda a ajuda e apoio na concretização do meu estudo, agradeço a amizade em todos os momentos.

A todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e que de uma forma ou de outra contribuíram para que este momento fosse possível, OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório traduz o percurso e as aprendizagens adquiridas ao longo da Intervenção em Contexto Educativo (ICE) I e II. Nesta primeira parte do relatório abordamos o modo como na ICE I (1.º CEB) preparamos as sequências didáticas, bem como o envolvimento na comunidade educativa refletindo sobre a nossa prática. Na Intervenção em Contexto Educativo realizada no 2.ºCEB, além de evidenciarmos a prática pedagógica realizada, levamos a cabo uma investigação no âmbito da exploração da unidade “As tecnologias de Informação e Comunicação” abordado no 6.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) com o intuito de promover a Educação para o Desenvolvimento. Cada vez mais a tecnologia é alvo de um consumo crescente sem que, muitas vezes, sejam feitas questões relativamente à sua origem, ao modo de fabrico ou à mão-de-obra e condições de trabalho implícitas naquele fabrico. A satisfação da necessidade pessoal de um telemóvel, tablet ou outro dispositivo acarreta uma responsabilidade social muitas vezes ignorada. O fabrico de um daqueles dispositivos móveis depende de matérias-primas, como minerais raros, grande parte encontrados em países em desenvolvimento. A sua extração contribui para conflitos armados e a permanente violação dos direitos humanos como ocorre na República Democrática do Congo. Deste modo, relacionamos esta problemática com o tema da disciplina formulando a nossa questão de investigação que visava conhecer a opinião dos alunos em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico. Tendo como propósito contribuir para a consciencialização dos alunos, ao longo de 4 semanas de ICE que decorreu o estudo. Neste contexto, a investigação contou com a participação de 15 alunos, num estudo de caso, de carácter qualitativo, baseado na análise de dois inquéritos por questionário e na observação das sessões onde se implementou a sequência didática orientada para a temática. Os resultados do estudo revelaram que os alunos não estavam conscientes das implicações subjacente ao fabrico de alguma da tecnologia que usam sendo que, após a sequência didática implementada, muitas das suas concepções iniciais se alteraram desejando um papel mais interventivo no sentido de contribuírem para um mundo mais justo.

Palavras-chave: História e Geografia de Portugal; Educação para o Desenvolvimento; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Direitos humanos.

Abstract

This report summarizes the course and the knowledge acquired during Intervention in Educational Context (IEC) I and II. In this first part of the report, we discuss the way in which we've prepared didactic sequences on IEC I (1st Cycle of Basic Education) as well as the involvement in the educational community and, at the same time, reflecting on our practice. During this intervention under the Educational Context, carried out in the 2.ºCEB, besides demonstrating the pedagogical practice carried out, we undergone an investigation in the scope of the exploration of the unit "Information and Communication Technologies" addressed in the 6th year of schooling in the subject of History and Geography of Portugal (HGP) with the aim of promoting the Development Education. More and more, technology is the subject of an increasing consumption without many questions being raised as to its origin, its manufacture or the workforce and the working conditions implied on the manufacturing process. Satisfying the personal need for a mobile phone, tablet, or other devices, carries a social responsibility often overlooked. The manufacture of such mobile devices depends on raw materials, such as rare minerals, found in developing countries. Their extraction contributes to armed conflict and the continuing violation of human rights, as in the Democratic Republic of the Congo. In this way, we've related this problematic to the subject, formulating our research question aiming to know the students' opinions about the human costs associated with the extraction of resources for the production of technological material. With the purpose of contributing to the students' awareness, during the 4 weeks of IEC. In this context, 15 students participated in the qualitative case study, based on the analysis of two questionnaire surveys and the observation of the sessions where the didactic sequence oriented to the subject was implemented. The results of the study revealed that students were unaware of the implications underlying the fabrication of some technology they use, and that after the didactic sequence implemented many of their initial conceptions have changed, wishing for a more intervening role in contributing to a fairer world.

Keywords: History and Geography of Portugal; Development Education; Information and Communication Technologies (ICT); Human rights.

Índice Geral

Índice de tabelas.....	X
Índice de figuras	XII
Lista de Siglas e Acrónimos.....	XIII
Introdução	1
PARTE I - Enquadramento da Intervenção em Contexto Educativo	3
Capítulo I – Intervenção em contexto educativo no 1.º Ciclo	4
1.1. Caracterização do contexto	4
1.1.1. Meio Local.....	4
1.1.2. Agrupamento	5
1.1.3. Centro Escolar	6
1.1.4. Turma	7
1.1.5. Alunos	9
1.2. Percurso da intervenção	10
1.2.1. Português.....	11
1.2.2. Matemática.....	13
1.2.3. Estudo do Meio.....	15
1.2.4. Expressão Artística e Físico-Motora	17
1.2.5. Em suma.....	18
1.2.6. Comunidade Educativa	19
Capítulo II – Intervenção em contexto educativo no 2.º Ciclo	22
2.1. Caracterização do contexto	22
2.1.1. Meio Local.....	22
2.1.2. Agrupamento	23
2.1.3. A Escola	24

2.1.4.	Turma B.....	25
2.1.5.	Turma E.....	26
2.2.	Percurso da intervenção	28
2.2.1.	Português.....	30
2.2.2.	História e Geografia de Portugal.....	32
2.2.3.	Comunidade Educativa	35
PARTE II - Trabalho de Investigação		39
Capítulo I - Introdução		40
1.1.	Contextualização do Estudo.....	40
1.2.	Identificação da pertinência do problema	42
1.3.	Questão de investigação	43
1.4.	Objetivos	43
1.5.	Motivação.....	44
Capítulo II - Fundamentação teórica		45
2.1.	Aldeia Global	45
2.1.1.	Globalização.....	46
2.1.2.	O papel do digital na era da globalização	51
2.2.	Educação para o Desenvolvimento.....	56
2.2.1.	O papel do professor	58
2.2.2.	O papel da disciplina de História e Geografia de Portugal	61
Capítulo III - Metodologia de Investigação		65
3.1.	Opções metodológicas	65
3.2.	Descrição do Estudo	66
3.2.1.	Inquérito inicial	67
3.2.2.	Primeira sessão	67

3.2.3.	Segunda sessão	68
3.2.4.	Inquérito final	69
3.4.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados	70
3.4.1.	Procedimentos de análise de dados	71
Capítulo IV-	Apresentação e discussão dos resultados	73
4.1.	Dados do questionário inicial	73
4.2.	Dados da observação	82
4.2.1.	Primeira sessão	82
4.2.2.	Segunda sessão	89
4.3.	Dados do questionário final	95
Capítulo V –	Conclusões.....	104
5.1.	Principais conclusões do estudo	104
5.1.	Limitações do estudo de investigação	111
5.2.	Recomendações para investigações futuras.....	112
Parte III -	Reflexão Global	113
Reflexão	114
Referências	Bibliográficas.....	119
Anexos	125

Índice de tabelas

Tabela 1 - Alunos que possuem telemóveis	73
Tabela 2 - Ano de escolaridade em que possuíram o primeiro telemóvel	74
Tabela 3 - Número de telemóveis já adquiridos	74
Tabela 4 - Destino dos telemóveis em desuso	75
Tabela 5 - Marcas dos telemóveis dos alunos.....	75
Tabela 6 – Apreciação dos alunos relativamente às limitações dos seus telemóveis	76
Tabela 7- Parecer dos alunos relativamente à origem dos seus dispositivos.....	76
Tabela 8 – Deduções dos inquiridos relativamente ao país fabricante dos telemóveis que possuem	76
Tabela 9 – Motivo pelo qual se muda de telemóvel (N=15)	77
Tabela 10 – Custo dos telemóveis dos inquiridos	77
Tabela 11 – Parecer dos inquiridos sobre o custo real dos telemóveis face ao processo de fabrico	78
Tabela 12 – Parecer dos inquiridos relativamente ao custo dos telemóveis (N=15).....	78
Tabela 13 - Conhecimento das etapas de fabrico de um telemóvel.....	79
Tabela 14 - Conceção dos alunos sobre os materiais necessários ao fabrico de um telemóvel	79
Tabela 15- Perceção dos alunos relativamente aos impactos ambientais associados ao fabrico de um telemóvel	80
Tabela 16 -Conceções dos alunos relativamente ao respeito pelas condições de trabalho no fabrico de telemóveis.....	81
Tabela 17 - Opinião dos alunos sobre as suas eventuais mudanças de atitude se constatasse que houve violação dos direitos humanos na produção de telemóveis	82
Tabela 18 – Respostas dos alunos relativamente ao país fabricante dos telemóveis	90
Tabela 19 – Ações por um mundo mais justo, equilibrado e sustentável, sequenciadas por prioridade para os alunos	94
Tabela 20 – Consideração dos inquiridos sobre a reflexão do custo dos telemóveis no seu processo de fabrico	96
Tabela 21 - Opinião dos inquiridos relativamente ao custo dos telemóveis (N=15)	96

Tabela 22 - Inquiridos que conhecem os passos para fabricar um telemóvel.....	97
Tabela 23 – Materiais identificados pelos inquiridos no fabrico dos telemóveis.....	98
Tabela 24 - Conceções dos alunos relativas à origem dos minerais para fabrico de telemóveis.....	98
Tabela 25 - Aferição dos impactos ambientais sobre os quais os inquiridos estão conscientes (N=15).....	99
Tabela 26 - A violação dos direitos humanos no processo de fabrico dos telemóveis.....	99
Tabela 27 - Soluções para minimizar os impactos causados pelo fabrico de telemóveis (N=15).....	100
Tabela 28 – Considerações dos alunos relativamente ao respeito pelas condições de trabalho no fabrico de telemóveis.....	101
Tabela 29 - Soluções apresentadas pelos inquiridos no findar dos problemas alusivos às condições de trabalho (N=15).....	102
Tabela 30 - Situações que mais marcaram os inquiridos (N=15)	103

Índice de figuras

Figura 1 – Execução da dinâmica Gallery Walk	14
Figura 2 – Decorações alusivas às obras do escritor António Mota	19
Figura 3 – Cenário do Calendário do Advento.....	20
Figura 4 – Encontro com a escritora Ana Saldanha.....	36
Figura 5 – Apresentação do livro-projeto “Alerta Premika! Risco online detetado”	36
Figura 6 – Espaço alusivo ao Dia da Europa	37
Figura 7 - Sequência das imagens do grupo 1	85
Figura 8 – Sequência das imagens do grupo 2	85
Figura 9 -Sequência das imagens do grupo 3.....	86
Figura 10 - Associação dos cartões informativos às imagens do grupo 1,2 e 3.....	87
Figura 11 - Website criado para apoio à sequência didática	89
Figura 12 – Exemplo do bilhete de identidade do telemóvel de um aluno	90
Figura 13 - Registo no quadro das ideias referidas pelos alunos	93

Lista de Siglas e Acrónimos

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ASE – Apoio Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EDG – Educação para a Cidadania Global

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

EPE -Educação Pré-Escolar

ES – Ensino Secundário

HGP – História e Geografia de Portugal

ICE – Intervenção em Contexto Educativo

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RDC – República Democrática do Congo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório tem como objetivo apresentar o estudo desenvolvido em contexto do plano de estudos da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Neste sentido, o presente documento encontra-se estruturado em três partes principais que se organizam por capítulos e, subsequentemente, subcapítulos. A primeira parte engloba o enquadramento da Intervenção em Contexto Educativo que se estrutura em dois capítulos. Deste modo, o Capítulo I diz respeito à primeira intervenção em contexto educativo que se realizou no 1.º ciclo do ensino básico, fazendo referência à caracterização do respetivo contexto educacional (1.1), nomeadamente características do meio local, agrupamento, escola e turma, e ao percurso de intervenção educativo (1.2), que resulta das experiências e aprendizagens vivenciadas. O Capítulo II, segue a mesma estrutura do ponto anterior, mas inerente à intervenção em contexto educativo realizada numa instituição do 2.º ciclo do ensino básico.

Por sua vez, a segunda parte diz respeito ao projeto de investigação realizado no decorrer da intervenção em contexto educativo numa escola do 2.º CEB, na área de História e Geografia de Portugal. Este grande tópico reúne cinco capítulos na sua composição, deste modo, no primeiro faz-se uma breve contextualização do estudo (1.1), a identificação e pertinência do problema (1.2), a apresentação da questão de investigação (1.3) e dos objetivos que orientam o estudo (1.4), e por fim, as motivações (1.5). Segue a este capítulo uma fundamentação teórica, que faz referência a temas relevantes ao estudo fundamentados na literatura científica. Neste sentido, é abordado o tema da Aldeia Global (2.1) atendendo à Globalização (2.1.1) e ao Papel do digital na era da globalização (2.1.2), assim como a Educação para o Desenvolvimento (2.2.) face ao papel do professor (2.2.1) e ao papel da disciplina da História e Geografia de Portugal (2.2.2). Segue o Capítulo III que corresponde à Metodologia, clarificando neste ponto quais as opções metodológicas (3.1), realizando-se uma descrição do estudo (3.2) e apresentando as técnicas e instrumentos de recolha de dados (3.3). Em relação ao capítulo IV que se refere à apresentação e discussão

dos resultados, são apresentados os dados obtidos ao longo do estudo, assim como uma interpretação dos mesmos. O último capítulo desta parte emprega as considerações finais, atendendo às principais conclusões deste estudo (5.1), assim como limitações da investigação (5.2) e recomendações para futuras investigações do mesmo cariz (5.3).

A terceira e última parte deste relatório encerra com uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada, tendo em consideração o contributo da unidade curricular para o desenvolvimento profissional e relativa realização do mestrado.

A este documento são ainda vinculadas as respetivas referências bibliográficas que sustentam o presente estudo, assim como os respetivos anexos mencionados ao longo deste relatório.

PARTE I - Enquadramento da Intervenção em Contexto Educativo

Capítulo I – Intervenção em contexto educativo no 1.º ciclo

Neste capítulo realizamos um breve enquadramento da ICE no 1.º CEB apresentando a caracterização do contexto (1.1) onde a primeira intervenção da PES decorreu. Numa segunda parte fazemos uma breve descrição do percurso da intervenção (1.2) refletindo sobre as áreas lecionadas e sobre as experiências de aprendizagens em cada uma delas. Seguidamente abordamos o nosso envolvimento na comunidade educativa e nas respetivas atividades da instituição.

1.1. Caracterização do contexto

Iniciamos a caracterização do contexto que se refere à intervenção no 1.º CEB descrevendo o meio onde a instituição que nos acolheu se insere (1.1.1), atendendo a domínios geográficos, sociais, culturais e económicos. Em seguida, realizamos uma caracterização do agrupamento (1.1.2) em que a instituição se integra, assim como do centro escolar (1.1.3), seguidamente passamos à caracterização da turma (1.1.4) e dos respetivos alunos (1.1.5).

1.1.1. Meio Local

O centro escolar onde decorreu a intervenção educativa situa-se numa freguesia do concelho e distrito de Viana do Castelo. O concelho de Viana do Castelo localiza-se a Norte de Portugal Continental, na província do Minho, sendo limitado a norte por Caminha, a oeste pelo Oceano Atlântico, a sul por Barcelos e Esposende e a leste por Ponte de Lima. A sede do concelho é a cidade de Viana do Castelo. O concelho subdivide-se em 40 freguesias. Do ponto de vista estatístico, o concelho de Viana do Castelo segundo o INE (2012), enquadra-se na NUT III Minho-Lima, com aproximadamente 318,6km² e tem ao seu cuidado cerca de 88.725 habitantes.

São diversas as empresas bem-sucedidas nas diversas freguesias do concelho, tanto ao nível da indústria como do comércio e dos serviços, sendo estas pequenas e médias empresas que contribuem para o crescimento do rendimento dos vianenses. O concelho de Viana do Castelo possui uma vasta gama de equipamentos ao dispor dos seus

habitantes, nas áreas da Cultura, Saúde, Escolas, Desporto, Transportes, Turismo, Atividades Económicas, Segurança, Proteção Civil e outros serviços.

A freguesia na qual decorreu a intervenção em contexto educativo, de acordo com a página da Junta de Freguesia, desfruta de uma área de cerca de 13 km² e contava, em 2011, com 2.962 habitantes. Os principais sectores laborais predominantes neste contexto são a agricultura, o pequeno comércio, oficinas de carpintaria, padarias, etc. É um local que preza a sua cultura ao nível de tradições festivas, nomeadamente religiosas, valores patrimoniais, gastronomia e o artesanato. A freguesia conta com uma comunidade bastante ativa a nível de grupos e associações, que trabalham em conjunto para preservar o seu património cultural e histórico, através de eventos e festividades.

Relativamente à economia, a freguesia conta com uma importante atividade agropecuária que contribui para a subsistência de diversas famílias sendo que grande parte dos agregados familiares vivem da agricultura. Possui boas condições de acesso, contando também com uma boa rede de transportes públicos diários. A nível educacional tem em funcionamento uma IPSS com creche e jardim de infância e um Centro Escolar público que abrange somente o ensino de 1º ciclo. A freguesia conta ainda com equipamentos destinados ao desporto, cultura e lazer, que acolhe associações e grupos culturais e desportivos.

1.1.2. Agrupamento

A intervenção educativa relativa à Prática de Ensino Supervisionada decorreu num agrupamento de escolas situado no concelho e distrito de Viana do Castelo. Este agrupamento foi constituído em 2010 e encontra-se localizado numa área que abrange várias localidades.

Tem a seu cuidado oito estabelecimentos de ensino, contando com seis escolas do 1º ciclo, cinco das quais integram Jardim de Infância, um Jardim de Infância e uma escola com 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Ao todo estas infraestruturas acolhem um total de 1070 alunos, repartidos por 52 turmas e acompanhados por um quadro de pessoal docente e não docente experiente.

No que diz respeito ao pessoal não docente, este agrupamento conta com assistentes técnicos e operacionais que atuam face às realidades e problemáticas cada vez mais visíveis neste contexto, devido à diversidade de situações e agregados familiares dos alunos que o integram, nomeadamente alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com Currículo Específico Individual (CEI), alunos em família de acolhimento ou institucionalizados e alunos sinalizados pela CPCJ.

Relativamente à oferta formativa, para além de pré-escolar, de cursos de ensino regular (1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário), o agrupamento oferece ainda formação a nível de cursos vocacionais, tanto no ensino básico como secundário.

O agrupamento mostra-se ativo em diferentes modalidades, incentivando nos seus alunos o desenvolvimento de sentido de responsabilidade, os valores culturais de cidadania, promovendo iniciativas e apostando em projetos que potenciem comportamentos cívicos, possibilitando a participação de todas as escolas. A Educação Alimentar, a Saúde, Higiene e Segurança, a Educação Ambiental, a Educação para a Solidariedade e Voluntariado, o Desporto Escolar e a Literatura são apenas alguns dos temas que este agrupamento preza na instrução dos seus alunos.

Neste agrupamento prevalece uma comunidade ativa entre os seus membros, sendo que as famílias demonstram grande adesão e envolvimento nas iniciativas e projetos levados a cabo pela instituição.

1.1.3. Centro Escolar

O Centro escolar que acolheu a prática educativa abrange, somente, o 1º ciclo do ensino básico, sendo que este alberga um total 82 alunos distribuídos por quatro turmas, de diferentes níveis que compõe o 1º ciclo. Por cada turma existe uma docente titular. Relativamente a pessoal docente complementar, o centro escolar conta com professores para as áreas de Educação Musical, de TIC e de Inglês, tendo ainda profissionais especializados em Educação Especial (EE), de PNSE e de uma psicóloga. No que diz respeito ao pessoal não docente, o centro educativo possui duas auxiliares, uma cozinheira e duas auxiliares da cantina.

O edifício do Centro Escolar é relativamente recente, tendo sido inaugurado em 2010 e o seu interior é dividido por dois andares. O Rés do chão é composto por um ginásio, uma sala de arrumos, quatro casas de banho, quatro salas, duas delas destinadas ao 1º e 2º ano e as outras duas são reservadas para aulas de apoio, aulas de artes e para as aulas de TIC. O primeiro andar é constituído por uma sala de professores, uma sala administrativa, uma sala de primeiros socorros, uma casa de banho de professores e duas casas de banho para alunos, cantina, biblioteca, salas de aula, sendo duas delas atribuídas ao 3º e 4º ano e outra para sala de apoio. É de realçar que o centro escolar apresenta muito boas condições, as salas de aula estão muito bem equipadas com computador, acesso à internet, projetor e quadro interativo. Possui ainda vastos recursos e materiais didáticos e pedagógicos de apoio às aulas.

No que diz respeito ao espaço exterior, o centro escolar apresenta boas áreas tendo em conta o número de alunos, com amplos espaços verdes e árvores, campo de jogos, horta e ainda um espaço resguardado para dias chuvosos. O espaço exterior é ainda equipado com bebedouros para os alunos e são-lhes disponibilizados materiais para brincar no intervalo, tais como bolas e arcos.

1.1.4. Turma

A turma sobre a qual incidiu a intervenção trata-se de um 3º ano de escolaridade, composto por 26 alunos, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Inicialmente a turma era apenas constituída por 25 crianças, tendo, no entanto, recebido a 13 de novembro uma nova aluna. Todos os discentes frequentam o 3º ano pela primeira vez e possuem idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A maior parte das crianças reside na freguesia onde se encontra o Centro Escolar, havendo, no entanto, alunos provenientes de outras freguesias próximas. Grande parte são transportados para o centro escolar por veículo particular ou pela carrinha da Junta de freguesia.

A turma é bastante heterogénea uma vez que apresenta ritmos de trabalho e níveis de aprendizagens diferenciados, revelando certas dificuldades no cumprimento de regras. Existem alunos com muitas dificuldades ao nível cognitivo e outros bastantes autónomos que adquirem conhecimentos com facilidade. Relativamente às suas características é na

atenção/concentração que os alunos apresentam mais dificuldades, pois grande parte destes distrai-se com facilidade, apresentando um ritmo lento na execução das tarefas propostas. Para além destas dificuldades, há ainda alunos que revelam índices de imaturidade e pouco empenho, chegando mesmo a desistir das tarefas. Também existem crianças com ritmos de trabalho lentos devido às dificuldades que apresentam a nível de leitura e de escrita. Em contrapartida, outro grupo de alunos destaca-se pelo aproveitamento escolar sendo que apresentam facilidades no desenvolvimento das aprendizagens, nos métodos de trabalho e estudo. São alunos autónomos e interessados que adquirem conhecimentos com maior destreza. No entanto, de modo geral, grande parte da turma apresenta entusiasmo e vontade de participar nas aulas.

Ao nível de Português o grupo demonstra-se muito comunicativo, exprimindo-se por iniciativa própria e ativamente nas discussões coletivas. No entanto, é de referir que os alunos ainda revelam um escasso vocabulário na produção dos seus discursos orais e escritos. Relativamente à leitura, grande parte das crianças lê com fluência, mas com pouca expressividade, sendo que existem alunos com boa capacidade expressiva. Um aspeto a ter em consideração é a grande dificuldade na compreensão que a maioria da turma apresenta durante uma tarefa, sendo que revelam algumas limitações na interpretação do sentido de textos e questões. Ao nível da escrita um grupo apresenta uma caligrafia mal desenhada, erros ortográficos, dificuldades na estruturação de textos e na utilização da pontuação tornando os seus textos quase ilegíveis.

No que refere à área da Matemática, as maiores dificuldades apresentam-se no cálculo mental, no raciocínio lógico e na interpretação e resolução de problemas.

Comparativamente à área de Estudo do Meio, os conteúdos são de modo geral interiorizados por grande parte dos alunos, sendo que geralmente são obtidos bons resultados.

Na área das expressões, a turma demonstrou um rendimento bastante satisfatório, sendo que no que diz respeito à área da Educação Física alguns alunos revelam dificuldades ao nível do seu desempenho motor, obtendo prestações insatisfatórias em exercícios considerados básicos para a sua faixa etária.

Relativamente ao comportamento da turma este é satisfatório, no entanto verifica-se uma grande dificuldade no cumprimento de regras estipuladas para o bom funcionamento da sala de aula. Os alunos são muito ativos, entusiasmam-se facilmente e gostam de participar, o que gera por vezes confusão nas dinâmicas da sala, porém, estas atitudes partem da sua excitação pelo momento do que propriamente por mau comportamento. É de referir que é uma turma bastante numerosa e por vezes é necessário recorrer a distintas estratégias com o intuito de superar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Neste sentido, é proposto o apoio individualizado e diferenciado.

1.1.5. Alunos

No que diz respeito aos alunos, alguns apresentam particularidades e características individuais que merecem maior atenção e cuidados. Relativamente aos domínios cognitivos e socio-afetivos, um aluno está indicado com insucesso escolar, sendo que possui uma retenção. Um outro aluno está indicado com Necessidades Educativas Especiais (NEE) uma vez que manifesta hiperatividade com défice de atenção com associação de impulsividade. Este aluno manifesta défices na interação social com colegas e adultos. É capaz de colaborar em assuntos do seu interesse pessoal, aprecia a liderança e procura sobressair com as suas atitudes, mesmo que para isso desrespeite colegas e professores. Por vezes, manifesta comportamentos agressivos e inesperados. A sua participação no meio escolar é condicionada devido ao défice de atenção, limitando a sua concentração, trabalho e relacionamento interpessoal. Prevalece também um pequeno grupo de cinco elementos que está indicado para o apoio educativo. Um outro aluno que revela dificuldades de concentração nas tarefas é medicado com *Rubifen 5mg*, demonstrando melhorias significativas, apesar de continuar com dificuldades. Do total de alunos da turma seis beneficiam de Apoio Social Escolar (ASE).

Relativamente a outras atividades, dezasseis alunos encontram-se inscritos nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e catorze alunos em Educação Moral Católica (EMRC).

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, estas dividem-se entre o 2º ciclo do ensino básico e o doutoramento. Dos cinquenta e dois pais, apenas doze

possuem formação superior e vinte e um não possuem habilitações ao nível do 12º ano de escolaridade. As profissões dos pais são diversificadas, mas com grande incidência nos setores de serviços e indústria.

1.2. Percurso da intervenção

A intervenção em contexto educativo decorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na escola de 1.º CEB caracterizada previamente. A mesma decorreu durante treze semanas, sendo que as três primeiras foram dedicadas à observação das dinâmicas de sala de aula e as dez semanas seguintes corresponderam às semanas de regência. Duas semanas foram de carácter intensivo, ou seja, com intervenções ao longo dos 5 dias e as restantes num período de três dias, nomeadamente de segunda a quarta-feira, com a exceção de uma semana que decorreu de quarta-feira a sexta-feira.

A observação foi uma importante etapa neste percurso uma vez que foi através da mesma que se possibilitou uma reflexão e uma preparação de planificações e estratégias adequadas ao contexto e à realidade escolar da turma e da prática docente. Deste modo, no período de observação foi possível reconhecer as principais dificuldades e pontos fortes para melhor preparar a prática. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”(Silva, 1997, p.25). É relevante a adaptação de metodologias e práticas de ensino ao contexto em causa para, assim, melhor promover novas aprendizagens considerando as suas motivações e interesses pessoais e atendendo da melhor forma às suas competências e características individuais.

As semanas intensivas constituíram um desafio e serviram para constatar a realidade do contexto possibilitando obter uma visão global do trabalho de um professor, o que também permitiu adquirir novas aprendizagens. Deste modo, com esta experiência foi possível obter novos conhecimentos ao nível das interações sociais (professor-aluno) e formas de lidar com comportamentos hostis. “A observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo

educativo” (Silva, 1997, p.25). Durante esta intervenção foi, igualmente, possível analisar e comparar os níveis de desenvolvimento das diferentes áreas de trabalho, tendo em atenção alunos com NEE e dificuldades cognitivas ou com necessidade de um apoio mais individualizado, permitindo um maior contacto com esses alunos uma vez que podíamos auxiliá-los nas semanas de observação.

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação (...) “proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva, 1997, p.26).

No que diz respeito ao planeamento das aulas, estava definido um trabalho colaborativo entre o par pedagógico, no entanto, este objetivo não foi totalmente alcançado com sucesso uma vez que existiram dificuldade ao nível da gestão de tempo. Contudo, houve um esforço e sempre que possível existiu entreaajuda, principalmente na construção de recursos e na preparação de aulas. Assim, após o planeamento, este era entregue ao professor cooperante e professores orientadores, no sentido de receber *feedback* recorrendo-se às alterações propostas.

No âmbito das disciplinas curriculares e ao longo da intervenção foi notória a preponderância das áreas de Português e Matemática, devido à carga horária atribuída às mesmas definida pela matriz curricular do 1º ciclo, decretada pela Direção Geral da Educação.

1.2.1. Português

Deste modo, no que diz respeito à disciplina de Português, área explorada diariamente, todos os conceitos abordados ao longo da intervenção foram regidos tendo em conta as aprendizagens essenciais, o programa e as metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação. Deste modo, durante o percurso por esta área conseguiu-se explorar e ter um contacto com todos os domínios definidos para esta disciplina, nomeadamente a *Oralidade*, a *Leitura e Escrita*, a *Educação Literária* e a *Gramática*. Relativamente à área curricular em questão, houve o cuidado de apresentar recursos

diversificados nas diferentes abordagens aos conteúdos. Ao longo da prática foram explorados diferentes tipos de textos de características narrativas, poéticas, informativas, carta e convite, tal como consta no programa curricular. No domínio da *Educação Literária* houve o cuidado de trabalhar diferentes obras literárias propostas pelo Plano Nacional de Leitura e indicadas para o 3º ano do ensino básico, nomeadamente “O senhor do seu Nariz e Outras Histórias” de Álvaro Magalhães, “As Aventuras de Pinóquio” de Carlo Collodi e “A Cor das Vogais” de Virgílio Alberto Vieira. Ainda no âmbito da *Educação Literária* acabou por ser analisada a obra “A princesa e a serpente” de António Mota, com o intuito de se apresentar o autor aos alunos antes da sua visita ao Centro Escolar. A leitura por parte dos alunos era concretizada semanalmente uma vez que algumas crianças apresentam muitas dificuldades na leitura e na entoação da mesma.

Foi ainda promovida a escrita através da promoção de atividades de escrita criativa, no seguimento das obras trabalhadas e outros excertos apresentados ao logo da intervenção. Assim, foram propostas atividades como a continuação da história, a escrita de outro final, a escrita de texto através de ilustrações e a escrita de textos através de pequenos elementos, nomeadamente imagens, palavras e cenários. Nestas tarefas, era ainda trabalhada a estruturação do texto, a sua planificação, textualização e revisão. Nesta componente foram explorados textos de características narrativas, dialogal, carta, receita e convite. No que diz respeito a este domínio, notou-se grande dificuldade por parte dos alunos na escrita de textos com sentido, coerência e ligação. Para ultrapassar este obstáculo, foram trabalhados pequenos resumos no sentido de oferecer *feedback*, compreender as falhas e melhorá-las. Por mais de uma vez foram realizadas tarefas de melhoria de textos.

No que diz respeito à *Oralidade*, este domínio era trabalhado quase diariamente através de pedidos de opinião, de inferências, de esclarecimentos de ideias e de pontos de vista. Já ao nível do domínio da *Gramática*, foram trabalhados conceitos ao nível da Fonologia, especialmente monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos, sílaba tónica e sílaba átona, palavras agudas, graves e esdrúxulas. Ao nível da Classes de Palavras, pronomes pessoais, quantificadores numerais e advérbios de afirmação e de negação foram igualmente trabalhados. Relativamente à Morfologia e Lexiologia, foram clarificadas

noções como flexão em género e em número de nomes e adjetivos, conjugações verbais de verbos regulares no Pretérito Perfeito, no Presente e no Futuro do Modo Indicativo, os radicais de palavras e os tipos de fase ao nível da Sintaxe.

Foram ainda realizadas dinâmicas de leitura diversificadas, nomeadamente a leitura de uma obra numa manta e a introdução de adereços alusivos aos textos em questão com o intuito de estimular a criatividade e a imaginação dos alunos. Também realizamos a confeção de um bolo com o intuito de explorar o texto instrucional, neste caso a receita. Mas também contruímos cartazes e realizamos jogos adaptados aos conteúdos, como o jogo da memória e o *kahoot* que implementamos numa aula de revisões (v. anexo 1).

1.2.2. Matemática

No que concerne à área de Matemática, a mesma era trabalhada diariamente, seguindo a carga horária atribuída pela Matriz Curricular. Seguindo a mesma lógica, foram também explorados ao longo da prática os diversos domínios da disciplina presentes do programa curricular, nomeadamente *Números e Operações*, *Geometria e Medida* e *Organização e Tratamento de Dados*.

Relativamente ao domínio *Números e Operações*, foram abordados os conceitos relativos a Números Naturais, nomeadamente números até à centena de milhar e a Numeração Romana. Também foram abordados os temas alusivos à representação decimal de números naturais, como leitura por classes e por ordens de números até à centena de milhar e arredondamentos. Para além deste, foi ainda trabalhado o algoritmo da adição e da subtração, em relação ao tema da multiplicação de números naturais trabalharam-se as tabuadas do 7, 8 e 9 e o conceito de múltiplos de um número.

No que diz respeito ao domínio *da Geometria e Medida* foram trabalhados temas como localização e orientação no espaço, especialmente segmentos de reta paralelos e perpendiculares, direções perpendiculares e quartos de volta, direções horizontais e verticais e ainda coordenadas. Também, foram analisadas figuras geométricas, nomeadamente a circunferência, o círculo, a superfície esférica e a esfera, assim como as suas particularidades, centro, raio e diâmetro.

No que concerne ao domínio *Organização e Tratamento de Dados*, foram abordados temas relativos à representação e tratamento de dados, nomeadamente frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude.

Para além destes conceitos, um outro tema trabalhado foi a Resolução de Problemas, tendo em conta a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de raciocínio e resolução de problemas. Dinâmicas de partilha de comunicação em matemática também se realizaram, promovendo assim o seu desenvolvimento através de oportunidades de participação, na qual, os alunos pudessem partilhar os seus pensamentos, estratégias e resoluções. Uma dinâmica que promoveu estas capacidades, foi a concretização de uma *Gallery Walk*¹, numa aula (v. anexo 2), envolvendo problemas de natureza aberta.



Figura 1 – Execução da dinâmica *Gallery Walk*

Neste sentido, tentou-se apresentar todos estes temas através de recursos didáticos e interativos que promovessem nos alunos novas aprendizagens e diversificação dos seus conhecimentos, incluindo a criação de material multibase baseado em cromos que os alunos colecionavam na altura.

¹ A *Gallery Walk* é uma dinâmica realizada à volta da sala de aula que permite aos alunos receber *feedback* do seu trabalho e dar ao dos colegas. O trabalho é colocado em posters posicionados em diferentes partes da sala que os alunos percorrem e deixam questões, sugestões ou comentários em *post-its*.

1.2.3. Estudo do Meio

À disciplina de Estudo do Meio eram dedicadas cerca de quatro horas semanais, no entanto, quando permanecíamos apenas três dias por semana tínhamos ao nosso dispor cerca de duas horas para abordar os conceitos previstos. No que diz respeito às vertentes desta área, o Meio Social e o Meio Físico eram trabalhados seguindo a sequência do planeamento do agrupamento para o 3º ano.

Assim, no que toca ao Estudo do Meio Físico, vertente pela qual se iniciou a intervenção nesta área, dedicou-se na íntegra ao *Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo*, abordando o tema *O seu corpo*, no qual, foram identificados fenómenos relacionados com algumas funções vitais, nomeadamente a digestiva, a circulatória, a respiratória, excretora e reprodutora/sexual, assim como os órgãos dos aparelhos correspondentes e a sua localização em representações do corpo humano. Um outro assunto trabalhado foi o tema *A saúde do seu corpo* relativo ao reconhecimento da importância do ar puro e do sol para a saúde e à identificação de perigos do consumo de substâncias tóxicas para o organismo, nomeadamente o álcool, o tabaco e outras drogas. Foi ainda, transmitido o tema a *Segurança do seu corpo*, que incluía regras de primeiros socorros, mordeduras de animais e hemorragias.

Nesta lógica, para uma melhor interiorização dos conhecimentos por parte dos alunos, passou-se à realização e demonstração de atividades experimentais relativas aos temas acima referidos, nomeadamente “*O que acontece no nosso estomago quando bebemos Coca-cola e comemos batata fritas?*”, “*Como funcionam os movimentos respiratórios?*”, “*O ar que sai dos pulmões é igual ao ar que entra?*” e “*Como ficam os pulmões de um fumador de tabaco?*”. Procedeu-se à execução de protocolos experimentais para uma melhor exploração das experiências realizadas permitindo, assim, a contrastação das previsões dos alunos com a conclusão realizada. Revelou-se ainda pertinente a apresentação de um coração de porco aos alunos na abordagem do Sistema Circulatório por ser semelhante ao coração humano, o que permitiu transformar a conceção que os alunos possuem relativamente à forma do coração humano. Para além destas dinâmicas, recorreu-se à construção de uma maquete representativa do sistema digestivo para uma melhor assimilação dos conhecimentos.

Para além disto, achou-se relevante apresentar imagens representativas das funções dos diferentes sistemas como imagens em formato *gif* e vídeos que demonstravam de uma forma mais elucidativa e completa cada sistema. Achou-se ainda pertinente, a construção de pequenas sínteses e esquemas para os alunos colarem nos seus cadernos diários e consultarem a informação quando necessário.

No âmbito da vertente de Estudo do Meio Social, foi explorado o *Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições*, no qual foram distinguidos tópicos como O Passado do Meio Local, Conhecer Costumes e Tradições de Outros Povos e Outras Culturas da sua Comunidade. Relativamente ao tema *O Passado do Meio Local*, foram abordados conceitos referentes a figuras da história local presentes na toponímia, estatuária e concessão de forais, assim como conhecimentos de vestígios do passado local, nomeadamente construções relativas a habitações, moinhos, igrejas, pontes, pelourinhos e monumentos pré-históricos. Para além destes, abordou-se os costumes e tradições do meio local, particularmente festas, trajes e gastronomia, e ainda o reconhecimento da importância do património histórico local e da sua preservação. Foi também analisado o tema *Outras Culturas da sua Comunidade*, no qual houve o cuidado de explorar os aspetos culturais de minorias que habitam perto da localidade como os seus costumes, língua, gastronomia, música e outros interesses e curiosidades. Foi, inclusive, abordado o assunto Costumes e Tradições de Outros Povos, objeto este que permitiu explorar culturas distintas no mundo.

Nesta vertente, procurou-se explorar as tradições e a cultura local abundante na freguesia, muitas delas ainda praticadas ou apresentadas à comunidade através de grupos e associações. No que diz respeito a Estudo do Meio Social, esta disciplina foi a área na qual mais se promoveu o trabalho colaborativo e em grupo, uma vez que se pretendia um trabalho mais ativo e dinâmico na modalidade de pesquisa e partilha de informação com os colegas. Neste sentido, procurou-se implicar os alunos numa dinâmica de aprendizagem envolvente e integradora, dando a conhecer o património histórico material e imaterial. No que diz respeito ao património imaterial, procurou-se apresentar um leque de exemplos para uma melhor compreensão em relação ao património material, tal como sucedeu numa aula (v. anexo 3) em que se procedeu à demonstração física de materiais como ferro

de engomar a carvão, linho, bordados regionais, rocas de fiar entre outros, privilegiando os materiais físicos para promover a manipulação e exploração dos mesmos. Foram realizados trabalhos de grupo que pretendiam desenvolver a autonomia dos alunos e a utilização das suas capacidades tanto a nível estético como cognitivo, dando principal ênfase a temas do seu meio envolvente e do seu conhecimento. Teve-se ainda principal cuidado nos formatos de apresentação dos conceitos, tentando diversificar o leque de recursos e métodos didáticos, tais como recursos tecnológicos e recursos manipuláveis pelos alunos. Para além destes princípios procuramos relacionar os conteúdos abordados com algumas áreas e valores morais e de cidadania. Como exemplo surge a relação de valores éticos com as comunidades do meio local, nomeadamente minorias como a comunidade cigana.

1.2.4. Expressão Artística e Físico-Motora

Em relação à disciplina de Expressão Artística e Físico-Motora pode-se considerar a área com menos carga horária atribuída uma vez que lhe é dedicada cerca de duas a três horas semanais, uma hora para Educação Musical e uma hora para Educação Física. No que diz respeito às Expressões Plásticas, esta quando trabalhada é em articulação com outras áreas, principalmente com Português e Estudo do Meio.

No que diz respeito à vertente de Educação Musical, a mesma é lecionada por uma professora com formação específica e por esse motivo não houve oportunidade de trabalhar a vertente com os alunos. No entanto, foi-nos possível assistir às suas aulas.

Em contrapartida, lecionamos semanalmente a área de Educação Física, na qual exploramos diversos blocos, nomeadamente o *Bloco 4 – Jogos*, o *Bloco 3 – Ginástica* e o *Bloco 6 - Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)*. No que diz respeito ao *Bloco 4 – Jogos*, promoveu-se a dinâmica de trabalho em equipa a partir de jogos coletivos como Futebol, o Piolho e Bola ao Capitão, assim como o Cordão Humano (v. anexo 4) e outros que dependiam de estratégias colaborativas para o seu êxito. Foram ainda dirigidos jogos que dependiam de habilidades individuais, nomeadamente o jogo do Rabo da Raposa, o jogo do Tubarão e o jogo dos Peixinhos. Relativamente ao *Bloco 3 – Ginástica*, o mesmo não foi trabalhado na íntegra uma vez que não nos sentíamos seguros ao ponto de orientar os vinte e seis alunos com um elevado nível de entusiasmo, temendo que essa excitação

pudesse provocar lesões físicas. No entanto, foram executados alguns exercícios em dinâmicas de percursos. No que toca ao *Bloco 6 - Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)*, foram realizadas algumas dinâmicas, nomeadamente a “Dança da Laranja”, “Chu Chu uá”, no âmbito de estilos, *zumba* e outras danças de carácter infantil.

Ao longo das aulas procuramos seguir um plano de aula estruturado. À fase final era dedicado um tempo de retorno à calma uma vez que eram executadas dinâmicas de relaxamento.

A área de Educação Física era a mais motivadora para os alunos dado que era uma aula de interesse da grande maioria, apesar de não ser apreciada por alguns alunos. No entanto, é uma área onde este grupo apresenta grandes dificuldade ao nível motor básico e elementar.

1.2.5. Em suma

De modo geral, promoveu-se da melhor forma a exploração dos conceitos abordados nas aulas das diferentes disciplinas, tentando através destes criar tarefas e dinâmicas com finalidade, motivadoras e desafiantes, integrando sempre que possível a transversalidade nas áreas curriculares. Neste sentido, houve ainda o cuidado de envolver os alunos nas distintas áreas curriculares, dando-lhes oportunidade de participar e de em conjunto construir novos conhecimentos. Também, sempre que possível ajustamos os conteúdos à realidade mais próxima das crianças. Inclusive, incentivamos os alunos a apresentar conclusões e a chegar às respostas através de mérito próprio. Promoveram-se também tarefas diversificadas que dependiam de trabalho individual, em pares, em pequenos grupos e em colaboração com a família. Para motivar os alunos nas tarefas e prevenir que ficassem sem o que fazer, pensou-se no “Cantinho dos Desafios”, uma caixa onde se guardavam desafios das diferentes áreas com o intuito de a procurarem quando terminassem mais cedo uma tarefa proposta. Tal revelou-se prático para uns e ao mesmo tempo ineficaz para outros, sendo que alguns alunos possuem dificuldades na interpretação e por esse motivo não conseguiram realizar certos desafios sozinhos.

1.2.6. Comunidade Educativa

No que diz respeito ao envolvimento na comunidade educativa, fomos bem integrados uma vez que a mesma é bastante ativa e conta com um grande envolvimento de todos os encarregados de educação, professores e funcionários. Neste sentido, foram várias as iniciativas concretizadas no Centro Escolar que contou com envolvimento de todos os pares de estagiários na preparação e participação de eventos. A primeira dinâmica escolar na qual fomos implicadas foi no Dia Mundial da Alimentação, a qual envolvia um jantar, uma apresentação musical por parte dos alunos e a exibição do painel dos valores da escola, iniciativa que surgiu no âmbito do projeto educativo “Educar Semeando Valores”. Desta feita, comparecemos no dia para assistir à apresentação do painel, ao discurso inaugural e ao jantar, no qual decorreu a apresentação formal dos estagiários à comunidade educativa presente no evento. Após a refeição seguiu-se uma apresentação musical dos alunos à comunidade educativa. No sentido de não deixar o dia passar em branco decidimos oferecer uma pequena lembrança que incluía uma bolacha e um poema alusivo à alimentação aos alunos.

Participamos na preparação para a visita do escritor António Mota à escola uma vez que em conjunto com os alunos preparamos algumas decorações alusivas às suas obras, nomeadamente à obra “A princesa e a Serpente” e ao “Livro das Adivinhas”. Como a obra “A princesa e a Serpente” foi trabalhada em contexto de aula, optou-se pela ilustração de diferentes momentos do conto, seguindo uma sequência ordenada, de modo às ilustrações contarem a história.



Figura 2 – Decorações alusivas às obras do escritor António Mota

Os desenhos foram expostos ao alto numa parede com adereços alusivos à obra utilizados na exploração da mesma. Também, contribuímos na criação de cartões com adivinhas do autor que foram decorados pelos alunos e afixados nas portas de vidro da entrada da escola (v. figura 2).

Outra atividade para a qual contribuímos foi o projeto “Gotinhas em Movimento” uma vez que orientamos a preparação de uma apresentação, à turma do 4º ano, da experiência “O ar que sai dos pulmões é igual ao ar que entra?”. A apresentação contou com uma breve explicação por um pequeno grupo de alunos, enquanto os restantes criaram e apresentaram desenhos demonstrativos do processo experimental aos colegas.

No que diz respeito à época natalícia, criamos em conjunto com os restantes estagiários um calendário do advento com um cenário inspirado na Lapónia (v. figura 3) que incluía uma fábrica dos brinquedos, iglus, bonecos de neve e gnomos que construímos para decoração do artefacto.



Figura 3 – Cenário do Calendário do Advento

Em cada dia do advento foi proposta uma tarefa diferente tendo em conta as áreas curriculares do 1º ciclo do ensino básico e o Natal. Assim, os alunos realizaram atividades como a confeção de um bolo, um acróstico com a palavra Natal, a construção de um enfeite para o pinheiro da escola com a família, a leitura de contos e o ensaio de músicas natalícias, a construção de papel de embrulho com padrões, a criação de um postal de Natal, a pesquisa de tradições de Natal, entre outras. Pretendíamos utilizar um *drone* disfarçado de trenó do Pai Natal que faria a distribuição das tarefas pelas salas de aula, no entanto, o mesmo acabou por ficar em exposição devido ao espaço reduzido. Por esse motivo,

entregamos as tarefas num caderninho. Em janeiro os alunos trouxeram evidências da realização das tarefas.

Também participamos no almoço de Natal com o grupo docente e não docente do Centro Escolar de Perre. Neste almoço houve a oportunidade de conviver e interagir com os presentes, fomentando laços com a comunidade educativa.

Já no mês de janeiro foi-nos proposto a criação de um conto tendo em consideração o projeto educativo da escola “Educar Semeando Valores” para a participação num outro projeto do agrupamento “Contos na Rádio”. Este projeto visa a criação de um conto pelos alunos de cada escola do agrupamento e a sua apresentação na Rádio Alto Minho. Deste modo, através de ideias dos alunos o grupo de estagiários criou uma história que envolvesse os valores da escola, abordando o meio educativo do Centro Escolar e os seus ideais.

Também foi possível acompanhar a participação dos alunos no Corta-Mato do agrupamento, o qual decorreu na sede do mesmo.

Como forma de despedida, realizou-se um pequeno convívio com lanche envolvendo a comunidade escolar, de modo a reviver momentos passados no seio do Centro Educativo durante aquele trimestre.

Capítulo II – Intervenção em contexto educativo no 2.º ciclo

O presente capítulo inicia com uma caracterização do contexto (2.1) onde decorreu a ICE no 2.º CEB. Seguidamente apresentamos uma descrição detalhada sobre o percurso relativo à segunda intervenção da PES (2.2), no qual realizamos uma abordagem reflexiva sobre as experiências de aprendizagem adquiridas nas áreas de Português (2.2.1) e História e Geografia de Portugal (2.2.2). Por fim, descrevemos o envolvimento concretizado tanto na comunidade educativa como nas atividades realizadas pela escola.

2.1. Caracterização do contexto

Primeiramente apresentamos uma caracterização do meio local (2.1.1) que envolve a instituição cooperante no 2.º CEB atendendo aos seus aspetos geográficos, sociais, culturais e económicos. Em seguida atendemos à caracterização do agrupamento (2.1.2), da escola (2.1.3), e das turmas B (2.1.4) e E (2.1.5) onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada.

2.1.1. Meio Local

A escola onde realizamos a intervenção no 2.º CEB situa-se no concelho de Caminha. Os vales do Rio Minho, do Rio Coura e do Rio Âncora estruturam o território do concelho de Caminha conferindo-lhe um papel importante na sua organização. O concelho é limitado a sul pelo concelho de Viana do Castelo, a norte pelo rio Minho, a nascente pelos concelhos de Vila Nova de Cerveira e Ponte de Lima e a poente pelo Oceano Atlântico, e encontra-se geograficamente localizado num ponto estratégico de fronteira com a Espanha (Galiza). No que diz respeito à organização do território, Caminha integra desde 2009 a Comunidade Intermunicipal do Minho–Lima que agrupa a totalidade dos concelhos do Alto Minho. O concelho abrange uma área de 136,5 Km² distribuída pelas suas 20 freguesias.

O concelho de Caminha em 2014 registava 16 248 habitantes distribuídos pelas 20 freguesias, sendo que quanto à densidade populacional, Caminha é o terceiro concelho do Minho com maior densidade, 119 habitantes por km².

Atendendo aos dados constantes do último Anuário Estatístico da Região Norte 2014, o Alto Minho apresenta taxas brutas de escolarização muito positivas quer na educação pré-escolar quer nos ensinos básico e secundário.

2.1.2. Agrupamento

A intervenção educativa relativa à Prática de Ensino Supervisionada II decorreu num agrupamento de escolas situado no Concelho de Caminha, inserido no distrito de Viana do Castelo. Este agrupamento tem a seu cuidado catorze estabelecimentos de ensino, três Jardins de Infância, cinco escolas de 1.º ciclo do ensino básico e jardim de infância, quatro escolas de 1.º ciclo do ensino básico, uma escola de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e uma escola de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.

No ano letivo 2016/2017, o agrupamento foi frequentado por 1655 alunos, distribuídos por 106 turmas e pelos níveis de ensino: duzentas e dezoito crianças na Educação Pré-Escolar (EPE); quatrocentas e noventa e cinco no 1.ºCEB; duzentas e setenta e seis no 2.ºCEB; quatrocentas e duas no 3.ºCEB e duzentas e sessenta e quatro no ensino secundário (ES), quarenta e dois dos quais frequentam Cursos Profissionais.

No que diz respeito à ação social escolar, 51,89% dos alunos beneficiavam de apoios, seja no escalão A ou no escalão B da ASE. Deste modo, revela-se que a maioria é oriunda de agregados familiares com carências económicas, o que se reflete na atribuição de subsídios da ASE a cerca de 52% dos alunos.

O agrupamento beneficia de uma equipa de Educação Especial incorporada com onze docentes para apoio e acompanhamento de cento e treze alunos com NEE, três na Educação Pré-Escolar, trinta e três no 1.ºCEB, trinta e quatro no 2.º CEB, vinte e seis no 3.º CEB e dezassete no ensino secundário. Relativamente ao pessoal docente, o agrupamento é constituído por cento e sessenta e seis elementos, distribuídos pelos diversos níveis de ensino: dezassete educadores (EPE), quarenta e quatro professores do 1.º CEB, quarenta e dois do 2.º CEB e sessenta e três do 3.º CEB e ES, deste total, 93% pertencem ao quadro. No que concerne ao pessoal não docente, este grupo é composto por cinquenta e nove profissionais, dos quais nove são assistentes técnicos e cinquenta são assistentes operacionais, do total, 88% incorporam o quadro escolar. Nesta sequência, cerca de 60%

dos funcionários possui formação igual ou superior ao 9.º ano e 35% são detentores de formação de nível secundário ou superior.

No que relaciona às refeições, as mesmas são asseguradas pelas cozinhas do agrupamento, situadas em três escolas. Existem três bibliotecas escolares que desenvolvem um trabalho ativo na promoção da leitura em todas as escolas do agrupamento. O espaço informático dos jardins de infância e escolas do 1.º ciclo é no geral insuficiente nas suas estruturas, dado que o equipamento necessita de urgente requalificação. Inclusive, só existe um pavilhão gimnodesportivo próprio na escola sede, sendo necessário as restantes escolas recorrerem a equipamentos desportivos municipais para o desenvolvimento de atividades de educação física e desporto escolar.

O agrupamento em questão possui como objetivos e princípios orientadores desenvolver ideais que vão ao encontro da qualidade dos serviços públicos educacionais e de aprendizagens escolares, mas também da promoção da equidade social, da garantia de condições de estudo e de trabalho. Para além destes, pretende assegurar a transparência da gestão administrativa escolar e proporcionar condições para a participação efetiva dos membros da comunidade educativa.

2.1.3. A escola

A escola que acolheu a nossa prática educativa é a sede do agrupamento e abrange o 2.º e 3.º CEB e o ensino secundário, sendo que esta instituição acolhia no ano letivo de 2016/2017, seiscentos e catorze alunos, divididos pelos níveis de ensino referido anteriormente. Assim, cento e cinquenta e dois alunos integram o 2.º CEB, duzentos e trinta e quatro o 3.º CEB e duzentos e vinte e oito correspondem ao ensino secundário.

As suas instalações distribuem-se ao todo por seis pavilhões destinados às salas de aula (por ciclos de ensino), ao gimnodesportivo, à biblioteca e ao pavilhão que incorpora as áreas relativas à cozinha, cantina, bar, uma área de convívio, secretaria, sala dos professores, sala do pessoal não docente, reprografia e papelaria. No que diz respeito às estruturas e aos recursos, as salas de aula são equipadas com computadores, projetor, tela/quadro interativo e quadros de giz. Alguns destes equipamentos já apresentam problemas técnicos e por vezes chegam a falhar. Para além disso, as salas são rodeadas de janelas com

estores, todavia, os mesmos já não se apresentam no seu melhor estado deixando passar a luz em abundância, o que prejudica a visibilidade para o quadro e tela/quadro interativo. Outro aspeto negativo é o facto de as salas serem relativamente frias no Inverno e não existir aquecimento. Também o acesso às salas não é o mais favorável uma vez que os pavilhões são afastados uns dos outros e, em dias de chuva, tanto alunos como professores têm de circular à chuva. A própria entrada dos alunos nas salas é feita pelo exterior, o que faz com que tenham de aguardar ao ar livre, nos dias frios, o acesso à sala.

No que diz respeito ao espaço exterior, a escola apresenta boas áreas com espaços verdes, árvores e campo de jogos.

2.1.4. Turma B

A turma sobre a qual recaiu a intervenção na área da História e Geografia de Portugal, trata-se de um 6º ano de escolaridade composto por quinze alunos, dez do sexo feminino e cinco do sexo masculino. No que respeita à sua faixa-etária, os discentes possuem idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Neste contexto, os alunos são oriundos de nove freguesias distintas, mas relativamente próximas da instituição. Para se dirigirem à escola grande parte dos alunos usufrui de transporte, sendo que sete se deslocam de automóvel, outros sete de autocarro e apenas um se dirige a pé. A turma em geral possui computador e acesso à internet na sua residência.

Tendo em consideração o benefício de apoios, nomeadamente dos Serviços de Ação Social Escolar, sete alunos privilegiam de auxílio económico, dado que dois possuem escalão A, cinco escalão B e apenas um usufrui de escalão C. Em toda a turma somente um aluno requer de Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI).

No que toca aos interesses do grupo, todos os discentes afirmam que gostam da escola e apreciam estudar. As disciplinas consideradas mais complexas pela turma são Português e Matemática. Porém, as áreas favoritas da grande maioria, para além da Matemática, é Educação Física. Esta turma possui a particularidade de estar integrada no ensino articulado. Este grupo beneficia de um plano de estudos especificamente adaptado em que as áreas da escola de música substituem as disciplinas de formação artística do ensino regular, evitando desta forma, a sobrecarga horária dos alunos.

A turma apresenta aproveitamento significativo com alunos de nível 3, 4 e 5, tendo a maioria proveito escolar ao nível 4. Os educandos que integravam este 6.º ano eram curiosos e demonstravam grande vontade e entusiasmo de participar, discutiam ideias e apresentavam diversas questões pertinentes, mostrando gosto pela aprendizagem. De modo geral, eram empenhados e independentes, evidenciando, inclusivamente, trabalho autónomo.

Relativamente aos seus tempos livres, os alunos participam em atividades ligadas ao desporto e à música. Também, admitiram gostar de ler, estudar, ver televisão e usar o computador.

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, estas dividem-se pelo 1º CEB e a licenciatura. Dos trinta pais apenas cinco contêm formação ao nível da licenciatura, enquanto um possui bacharelato, treze detêm o ensino secundário, seis completaram o 3º CEB, 4 concluíram o 2º CEB e 1 terminou o 1º ciclo do ensino básico. Relativamente às profissões dos pais, as mesmas são diversificadas, com grande incidência nos setores de serviços e indústria. No que respeita aos encarregados de educação, este cargo é maioritariamente exercido pelas mães dos discentes.

2.1.5. Turma E

A turma onde recai a nossa intervenção na disciplina de Português integrou um total de dezassete alunos, nomeadamente sete rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos. Este grupo de alunos incluía dois elementos que já tinham reprovado um ano letivo, quatro que usufruíam de um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) e três que seguiam integrados num Programa Educativo Individual (PEI).

No âmbito da Ação Social Escolar, quatro alunos não beneficiavam de escalão, quatro recebiam o escalão B e oito o escalão A. Quase todos os elementos da turma residiam no concelho da instituição onde foi realizada a PES, subsistindo somente uma criança a residir num concelho próximo do município em questão.

No que concerne às habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos, verificou-se que o nível mais baixo de literacia correspondia ao 2.º CEB, sendo o nível mais alto o correspondente à licenciatura.

Já no que confere ao aproveitamento escolar da turma persistia uma certa homogeneidade, pois grande parte do grupo apresentava resultados correspondentes ao nível satisfatório (3) em quase todas as disciplinas e, nomeadamente a Português.

Do que foi possível depreender, tanto no período de observação como na fase de regência, este grupo de alunos evidenciavam algumas dificuldades ao nível da concentração, distraíndo-se facilmente, o que acabava por prejudicar tanto o seu desempenho nas atividades como a própria dinâmica de sala de aula. Outros alunos demonstravam uma certa carência afetiva e necessidade constante de atenção destabilizando, por vezes, o normal funcionamento da aula com intervenções pouco coerentes.

Ao nível da disciplina de Português foi possível verificar que os alunos revelaram grande iniciativa quando se tratava de participar, porém, manifestavam algumas lacunas e dificuldades no que toca à utilização de diferentes vocábulos para dar seguimento e coerência ao discurso. A maior parte apresentava uma leitura com alguma fluência e até uma certa expressividade, no entanto, nem sempre se mostravam capazes de compreender e interpretar os textos. Neste sentido, os alunos revelaram, igualmente, alguns transtornos no que toca à realização de inferências, dificultando, em parte, o estabelecimento de relações intertextuais. Ao nível da ortografia foram visíveis algumas dificuldades na construção de frases, dado que muitos alunos continuavam a cometer lapsos na escrita. Os alunos demonstravam ainda algumas falhas na recolha/ pesquisa de informação e sistematização da mesma.

Apesar de ser uma turma relativamente calma, respeitadora e interessada, existiram situações em que houve a necessidade de tomar medidas em relação ao comportamento de alguns alunos. Durante as aulas o grupo mostrou-se bastante interventivo, ativo e algo motivado para aprender. Revelavam, igualmente, um gosto peculiar por atividades de caráter mais lúdico, entusiasmando-se facilmente com tarefas que envolvessem o uso das tecnologias.

2.2. Percurso da intervenção

A intervenção no 2.º CEB decorreu ao longo de quinze semanas, entre os meses de fevereiro e junho. A primeira semana dedicou-se à apresentação e familiarização dos intervenientes ao contexto e à comunidade escolar, permitindo conhecer os espaços, alunos, professores e funcionários. Após a apresentação passou-se a estar presente em todas as aulas dos professores cooperantes com o intuito de observar e contribuir no que fosse necessário.

As quatro semanas seguintes destinaram-se à observação da turma com o propósito de analisar e conhecer não só as dinâmicas, estratégias e metodologias de ensino adotadas pelos professores cooperantes, como também as características e interesses do grupo. A observação foi fundamental na medida em que possibilitou analisar e compreender as interações entre os alunos e as suas relações com o meio envolvente. Ao longo desta etapa surgiram oportunidades de intervenção concedidas pelos professores cooperantes, o que proporcionou, conseqüentemente, conhecer as características da turma, assim como as suas capacidades e dificuldades.

Após estas últimas semanas, seguiu-se uma outra fase, a das regências, que se dividiram em dois blocos distintos, sendo que cada um deles corresponde a um período de quatro semanas para cada uma das áreas do saber, nomeadamente Português e História e Geografia de Portugal. Deste modo, no primeiro bloco cada elemento do par pedagógico ocupava-se de uma das áreas disciplinares em causa, aquando do segundo bloco, os papéis invertiam-se. Para além da docência nas áreas destacadas, assistimos às aulas do par pedagógico e refletimos sobre o seu desempenho.

Pelo facto de a prática estar organizada por um par pedagógico dividido por duas áreas do saber, todo o trabalho prévio, tal como planificações e materiais, foi realizado de forma individual. Todavia, o par encontrava-se sempre disponível para a entajuda ao longo do processo.

Relativamente aos conteúdos disciplinares, estes foram seguidos com base nos conteúdos partilhados pelas professoras cooperantes das áreas em questão. Para o planeamento das aulas foi necessária a consulta de documentos relevantes para a sua elaboração, tais como as aprendizagens essenciais, os programas e as metas curriculares

das disciplinas, os manuais escolares relativos ao ano escolar, assim como documentos orientadores para a planificação das atividades. Na preparação das sessões houve uma preocupação em concretizar tarefas que correspondessem às necessidades do grupo, tendo em consideração o meio envolvente, os seus conhecimentos prévios e as suas principais dificuldades. A existência de um fio condutor ao longo das atividades foi algo que se teve em consideração, assim como a diversificação das tarefas e a exploração dos conteúdos de forma dinâmica e inovadora. Tentamos cativar os alunos para o prazer da aprendizagem através da aplicação de diferentes métodos de ensino. Em todas as atividades implementadas procuramos mobilizar e integrar conhecimentos científicos e didáticos no sentido de promover uma aprendizagem diversificada, eficaz e prazerosa, integrando os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo das sessões, as planificações foram alvo de ajustes, tendo em conta as necessidades do grupo, assim como o *feedback* fornecido pelos docentes. Tanto o professor cooperante como o professor supervisor tinham de estar ocorrentes dos processos, necessitando de conhecimento prévio do que ia ser lecionado e de como iam ser abordados os conteúdos. Assim, à data calendarizada foram entregues as planificações ao professor cooperante, que analisava e concedia o seu parecer. Após proceder às alterações propostas foram então entregues ao professor supervisor que também reviu os planos de aula e forneceu indicações. Finalizadas as mudanças sugeridas, as versões finais foram cedidas a ambas as docentes.

Ao longo do percurso de intervenção educativa, as professoras cooperantes mantiveram-se recetivas a novas ideias, nomeadamente a dinâmicas e atividades pedagógicas orientadas para as sessões projetadas. Neste contexto, mantiveram sempre o cuidado de sugerir alternativas de melhoria e assistindo em todas as etapas do processo.

Durante a intervenção, seguíamos o horário fixo da turma, no que respeita às aulas de Português e História e Geografia de Portugal. Deste modo, a área de História e Geografia de Portugal dispunha de uma carga horária de 135 minutos semanais, divididos por dois blocos, um de 90 minutos à segunda-feira e outro de 45 minutos à quinta-feira. No que concerne à área de Português, a disciplina desfrutava de 270 minutos semanais, distribuídos por três blocos de 90 minutos, à terça-feira, quarta-feira e sexta-feira. Foi

notória a preponderância da área de Português em comparação com a de História e Geografia de Portugal devido à carga horária atribuída à primeira e pelo facto de se lecionar três dias por semana. Atendendo ao compromisso do horário dirigíamo-nos ao contexto diariamente.

No que respeita à permanência na escola, as professoras estagiárias foram observadas pelo menos duas vezes em cada área disciplinar pelo professor supervisor na disciplina que correspondia à sua área de ensino. Após cada implementação, foram concretizadas reflexões com os professores cooperantes e os professores supervisores responsáveis da semana em questão. Essas reflexões foram essenciais para melhorias futuras, sendo relevante realizar considerações e mudanças positivas no que concerne às dinâmicas executadas e às abordagens de conteúdos.

Devido ao facto de a intervenção ter sido realizada em duas áreas do saber, nota-se pertinente refletir sobre cada uma em particular, partilhando experiências relevantes alusivas às disciplinas mencionadas.

2.2.1. Português

A área incumbida de lecionar primeiramente foi Português, disciplina que “permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos (...)” (Ministério da Educação, 2018, p.2). Domínios esses que correspondem à compreensão do oral, à expressão oral, à leitura, à educação literária, à expressão escrita e ao conhecimento explícito sobre a língua. De acordo com Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), o ensino de português no 2.º ciclo corresponde à consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º ciclo de conceitos a dominar e competências a desenvolver.

Deste modo, em relação aos domínios de conteúdos, contactamos com os quatro propostos pelo programa nacional de português, Oralidade (O), Leitura e Escrita (LE), Educação Literária (EL) e Gramática (G). Em sequência, foram abordados os conteúdos integrados nos domínios que regem os programas curriculares desta disciplina. No que diz respeito ao domínio da Oralidade, importa“(...) que quer a compreensão do oral quer a expressão oral ganhem maior dimensão e formalidade” (Buescu et al., 2015, p.19), tendo

sido trabalhados ao longo das implementações. Neste domínio, trabalhamos conteúdos como a *interpretação de texto*, nas suas diversas vertentes, nomeadamente a informação implícita e explícita, deduções e inferências, manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido e síntese. Além disso, abordamos também a *produção de textos* ao nível dos géneros escolares, tais como a apresentação oral e a argumentação, a planificação do discurso, o vocabulário, tendo em atenção a sua diversificação e adequação e as estruturas gramaticais, prezando a concordância, a adequação de tempos verbais, pronominalizações e marcadores discursivos.

Relativamente ao domínio da Leitura e Escrita, o qual preza a “progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos” (Buescu et al., 2015, p.19), suporta aptidões essenciais no desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, foram abordados distintos conteúdos deste domínio, tais como a *fluência da leitura*, tendo em atenção a sua velocidade e precisão na leitura de palavras e de textos, a *compreensão de texto*, ao nível dos diversos textos de características narrativas e descritivas, mas também texto de dicionário e notícia. Para além destes, foi ainda trabalhada a *estrutura do texto*, no que diz respeito à síntese, assim como a *produção de texto* nas vertentes relativas ao texto de opinião, à planificação de textos e à textualização, considerando a ortografia, a pontuação, a construção frásica, a coesão textual, os marcadores discursivos e o uso de vocabulário específico, finalmente, foi tida em conta a *revisão de texto*.

No que concerne ao domínio da Educação Literária, segundo Buescu et al. (2015), compete o estudo de obras significativas, na medida em que possam construir e consolidar a capacidade leitora em torno de diferentes géneros textuais. Deste modo, da lista de obras propostas para o 6.º ano do ensino básico, indicadas no Plano Nacional de Leitura (PNL), foi lida integralmente a obra de texto dramático “Os piratas” de Manuel António Pina. Foram também abordados três excertos, nomeadamente um texto de “A guerra do tabuleiro de xadrez” de Manuel António Pina e dois excertos de Daniel Defoe, “Robinson parte para o mar” e “Robinson na ilha”. Foi tratado o conteúdo alusivo à *compreensão do texto*, nas suas dimensões relativas ao texto dramático e à sua organização estrutural, como ato, cena e fala, como também ao nível das inferências e da expressão de

sentimentos, ideias e pontos de vista. Para além deste, foi ainda trabalhado o conteúdo da *produção expressiva (oral)* no qual se realça a leitura dramatizada.

Em relação ao domínio da Gramática, foram explorados ao longo da intervenção, conteúdos como a *classe de palavras*, analisando o verbo principal, copulativo e auxiliar, determinante interrogativo, pronome indefinido e interjeição. Também, foram trabalhados os conteúdos alusivos à sintaxe, no que diz respeito às funções sintáticas, nomeadamente predicativo do sujeito, complemento oblíquo, modificador e complemento direto e indireto. Para além desses, foi estudado o discurso direto e o discurso indireto.

Atendendo às abordagens executadas, foram realizadas questões de resposta aberta, que solicitavam a reflexão e a promoção de inferências. Para além disso, atendeu-se a propostas que requeriam a pesquisa e o registo de informação, a organização sequencial, identificação de acontecimentos, espaços, personagens e assuntos, mas também o reconto oral e escrito. Deu-se igualmente valor à planificação de textos, nomeadamente de opinião e notícia, e à aplicação de exercícios gramaticais e jogos alusivos aos conteúdos destacados anteriormente. Relativamente às suas aprendizagens, foi dada semelhante relevância às apresentações orais realizadas, as quais exigiram uma pesquisa cuidada e uma preparação prévia.

Neste seguimento, e no que concerne às interações, tentou-se concretizar uma abordagem dinâmica, promovendo conversas de grupo e debates relativos a diferentes temáticas, tal como sucedeu numa aula em que abordamos os diferentes significados do vocábulo “pirataria” (v. anexo 5). Deste modo, foi fulcral criar um espaço de partilha, no qual os alunos se sentissem seguros na exposição das suas opiniões. Também, foi promovida e gerida a participação dos alunos de modo a que todos se envolvessem nos momentos destinados à partilha das suas ideias.

2.2.2. História e Geografia de Portugal

No que diz respeito à área de História e Geografia de Portugal, a qual mantém presença no currículo do ensino básico, justifica-se como sendo “(...) através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (António Carlos Correia, Reis, Veríssimo e Barca, 2001, p.87). Para

além disso, deve ainda permitir ampliar conhecimentos e competências já adquiridas no ciclo anterior e possibilitando o estudo de noções que serão aprofundadas no ciclo seguinte.

Ao longo das intervenções foram abordados, de acordo com as metas curriculares, dois temas, nomeadamente *Portugal no século XX* e *Portugal Hoje*. No que diz respeito ao grande tema *Portugal no século XX*, abordou-se o subtema *Espaços em que Portugal se integra*, no qual se explorou o conteúdo “A União Europeia e a Integração de Portugal na Europa” (v. anexo 6). O conteúdo em questão visa dar a conhecer a União Europeia, a ONU e as suas organizações, assim como a CPLP, os PALOP e a NATO como sendo organizações internacionais em que Portugal se integra.

Em relação ao tema *Portugal Hoje*, pretende-se, de acordo com Ministério da Educação (1991), que os alunos adquiram os elementos necessários à compreensão do espaço nacional no presente. Atendendo a este domínio, tratou-se o subtema *A evolução da população portuguesa*, no qual se analisaram os conceitos alusivos às “Variações da natalidade e da mortalidade”, “Recenseamento” e a “Evolução da população”, analisando conceitos de população total e absoluta, natalidade e mortalidade. Também foi abordado o subtema *Distribuição espacial da população portuguesa* tendo em consideração noções como “Grupo etário”, “Esperança média de vida”, “Região atrativa e região repulsiva” e “Densidade populacional”. Neste seguimento, abordou-se o subtema *Os lugares onde vivemos* que se subdivide pelos conteúdos “O povoamento rural”, “O modo de vida no campo”, “O povoamento urbano”, “O modo de vida nas cidades” e “Os centros urbanos”. Para além destes, planificaram-se aulas atendendo ao subtema *Atividades que desenvolvemos*, e lecionaram-se conteúdos como “Setor primário”, “Setor secundário” e “Setor terciário” tendo em consideração as vertentes de cada um.

No que concerne às abordagens realizadas ao longo das intervenções, dá-se destaque às questões de resposta aberta, que eram tanto dirigidas a um aluno em particular como ao grupo em geral. Estas permitem que os alunos reflitam e recorram a inferências, com o intuito de concluir algo alusivo a um tema em particular. Muitas vezes, as explicações partiam das suas respostas, de modo a relacionar as suas ideias e conhecimentos prévios com os novos conteúdos. Propuseram-se, também, atividades que

requeriam pesquisas autónomas e identificação de acontecimentos, motivando a partilha de ideias entre a turma. Neste contexto, notava-se relevante gerar diversos períodos dinâmicos de reflexão, diálogo e muitas vezes debates, de modo a considerar diferentes pontos de vista. Algo que se tentou assegurar foi a criação de um espaço seguro em que todos os alunos se sentissem encorajados a participar.

Neste âmbito, foram também desenvolvidas as tarefas que sustentaram o estudo da nossa investigação, o que obrigou a um planeamento diferente, de modo a conjugar e relacionar conteúdos das aulas com a implementação de atividades e a recolha de dados. Neste sentido, conseguimos implementar um plano de investigações cujas atividades surgiram num contexto de relação com os conteúdos programáticos, nomeadamente na temática das *Tecnologias de Informação e Comunicação* (Portugal Hoje).

Atendendo aos meios utilizados no âmbito das implementações, as regências de ambas as áreas do saber realizaram-se com recurso a distintas dinâmicas e materiais, tanto inovadores como tradicionais. Assim, a nível tradicional recorreu-se ao quadro para a esquematização de conceitos e ao manual para a localização e consolidação de conteúdos. No que diz respeito a meios inovadores e dinâmicos, utilizaram-se recursos tecnológicos, tanto pela professora estagiária como pelos alunos uma vez que foram usados os telemóveis para a concretização de atividades. Os alunos fazem-se acompanhar dos seus dispositivos móveis e a interação proporcionada com a sua integração potencializa o *mobile learning*², bem como experiências de aprendizagem mais ricas envolvendo os alunos na aprendizagem (Santos e Carvalho, 2014). Grande parte das aulas eram apoiadas com apresentações dinâmicas, para que a transmissão da informação fosse mais ativa e interativa, contudo, também foram utilizados vídeos, animações, imagens, músicas, questionários, esquemas para completar e jogos como consolidação de conteúdos. Recorremos ainda ao *QR Code*³ que segundo Santos e Carvalho (2014) “expandiu-se e é hoje usado numa grande variedade de situações (...) com informações na forma de texto ou hiperligação, permite conduzir o consumidor para conteúdos multimédia, como foto

² *Mobile learning* (aprendizagem móvel) é uma modelo que proporciona aprendizagens em qualquer lugar e a qualquer hora através de dispositivos móveis como telemóveis ou tablets.

³ *QR Code* ou “*Quick Response Code*” significa código de resposta rápida, é um código bidimensional (2D) que permite a capacidade de armazenamento, podendo ser descodificado por uma aplicação própria através de um dispositivo móvel equipado com câmara, acedendo rapidamente ao conteúdo.

galerias, música ou vídeo” (p.356), à aplicação *Kahoot*⁴ que pode ser utilizada individualmente ou em grupo, entre outras. Para além destes, foram apresentados documentos e fontes históricas diversificadas referentes às temáticas. Neste contexto, recorreu-se ainda a cartões manipuláveis e guiões de apoio às tarefas propostas. Ao longo da intervenção notou-se que os alunos se mostraram mais interessados e motivados nas aulas que dispunham de dinâmicas diferentes como os jogos.

No que concerne à disposição dos alunos no decorrer nas regências, tentou-se variar e adaptar a organização às atividades propostas, deste modo, promoveu-se o trabalho individual em pares e em grupos. No entanto, as dinâmicas em grupo não decorriam de igual forma em ambas as turmas uma vez que na turma em que regia a área de português os trabalhos em grupo beneficiavam o processo de aprendizagem, enquanto na turma da regência em História e Geografia de Portugal era favorável o trabalho individual. No entanto, conseguiu-se adaptar as atividades para que ocorressem aprendizagens efetivas nas diferentes modalidades/estratégias adotadas.

O par pedagógico também marcou presença nas aulas de 45 minutos de Apoio ao Estudo, que sucediam após uma das aulas de História e Geografia de Portugal, com a mesma docente. Desta feita, dirigimos as aulas que se seguiam às regências e orientamos os alunos para o estudo, algumas das vezes através de jogos alusivos aos conteúdos abordados.

2.2.3. Comunidade Educativa

No que diz respeito ao envolvimento no contexto, a escola e toda a comunidade educativa demonstraram um papel significativo ao longo de todo o percurso, acolhendo e envolvendo o par pedagógico em projetos e eventos relacionados com a escola e o agrupamento. Neste sentido, fomos convidadas a participar na Semana da Leitura e a colaborar na preparação do encontro para receber a escritora Ana Saldanha (v. figura 4). Neste âmbito, prestou-se apoio na partilha de ideias e na execução de uma apresentação PowerPoint que seria exposta no dia do encontro. Também foi solicitada a presença na

⁴ *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagens que permite a criação de *quizzes* em formato de jogo.

banca de venda dos livros da mesma autora, assim como o comparecimento num segundo encontro que teve lugar na Biblioteca Municipal de Caminha.



Figura 4 – Encontro com a escritora Ana Saldanha

Participamos também na apresentação do livro-projeto “Alerta Premika! Risco online detetado” (v. figura 5), o qual pretendia alertar para a questão do *CyberBullying* e para o perigo a que todos estão sujeitos quando se navega nas redes sociais.



Figura 5 – Apresentação do livro-projeto “Alerta Premika! Risco online detetado”

Chegamos ainda a acompanhar as turmas que correspondiam às nossas regências a dois teatros dirigidos pelo professor de Expressão Dramática da escola, nomeadamente o “Auto da Barca do Inferno” e “Lendas do Mar”. A presença do par pedagógico também foi solicitada na colaboração de atividades e decorações em dias alusivos, nomeadamente

no 25 de Abril e no dia 9 de maio. Assim, no que diz respeito ao dia 25 de Abril, organizou-se um encontro para a declamação de alguns poemas, escolhidos pelo par, alusivos ao dia para toda a comunidade escolar. Em relação ao Dia da Europa, organizou-se a semana da União Europeia, que visava a comemoração desta data. Nesta semana foram exibidas referências iconográficas no polivalente da escola, promovendo-se a animação do espaço escolar através de atividades relativas a diferentes países e línguas. Desta forma, contribuímos na montagem dos espaços e na construção do cenário (v. figura 6).



Figura 6 – Espaço alusivo ao Dia da Europa

Também colaboramos na receção dos alunos do 4.º ano numa visita à escola e desempenhamos o papel de guias numa caça ao tesouro preparada particularmente para que conhecessem o meio escolar, do qual farão parte no seguinte ano letivo.

No que respeita a atividades que sucederam fora do contexto escolar, acompanhamos os alunos do 6.º ano em duas saídas, as quais destinavam a apresentação de uma leitura dramatizada do poema “As Naus de Verde Pinho” de Manuel Alegre a duas escolas do 1.º CEB do agrupamento. Fomos, inclusive, destacadas a acompanhar os alunos em duas visitas de estudo. Em referência à primeira, a mesma dividiu-se em dois locais, da parte da manhã visitou-se Serralves, local onde se conheceu uma exposição de obras de

arte e os jardins que integram uma coleção botânica apreciável. Na parte da tarde, seguiu-se uma visita ao Museu Nacional da Imprensa, no qual se realizou um *peddy paper* que pretendia a descoberta de ilustrações e ainda o registo experimental da antiga técnica de impressão manual. A segunda visita de estudo realizou-se no âmbito da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e também se repartiu por dois pontos, o primeiro destinou-se à visita ao Santuário de Nossa Senhora da Piedade, também conhecido como Santuário do Sameiro, em Penafiel. Relativamente à parte da tarde, a visita ocorreu no parque de diversões Magikland, também em Penafiel.

Ao longo da intervenção o par pedagógico planeou e preparou as aulas na sala de professores, o que permitiu o envolvimento e a convivência com outros profissionais da área. Também participamos em reuniões com as professoras cooperantes, com o intuito de corrigir testes, discutir notas de trabalhos e de final de período. As relações conseguidas e as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o percurso foram uma mais-valia para um percurso de sucesso.

A fase reservada à regência foi a mais exigente, quer pela faixa etária, quer pela colocação de voz e vocabulário, mas também pela conduta ao lidar com comportamentos adversos. Contudo, através desta prática foi possível contactar com outras realidades, com professores, com alunos de outro nível de ensino e, naturalmente, outra maturidade.

PARTE II - Trabalho de Investigação

Capítulo I - Introdução

Neste primeiro capítulo contextualizamos o estudo (1.1) com especial atenção no ensino da HGP e a sua relação com a Educação para o Desenvolvimento, centrando-nos também no papel e na missão do professor. De seguida, identificamos a pertinência do problema (1.2), apresentamos a questão de investigação (1.3) e os objetivos (1.4) inerentes à mesma. Por fim, esclarecemos a nossa principal motivação nesta investigação (1.5).

1.1. Contextualização do Estudo

As Tecnologias de Informação e Comunicação contribuíram para um crescente avanço no desenvolvimento mundial da população, sendo um dos fatores essenciais para a globalização. Estes fatores alteram significativamente o modo de vida que levamos hoje. O uso de telemóveis é um bom exemplo da revolução digital, pois tornou-se num recurso indispensável à sociedade. É possível estabelecer contacto com o outro lado do mundo de forma rápida e eficaz, as tarefas do nosso quotidiano podem ser geridas de forma mais simples e uma questão pode ser respondida em segundos. Contudo, este meio inovador que permite satisfazer necessidades compulsivas trouxe consigo a impaciência e o stress dos seus utilizadores para com a duração normal das tarefas do mundo real. As novas necessidades da sociedade de informação e comunicação passam por aceder a redes móveis e a satisfazer as suas necessidades de forma instantânea.

Como em tudo, existem lados positivos e negativos para cada essência e se por um lado estes dispositivos se mostram como extensões do próprio ser humano, por outro, o seu fabrico e uso acarretam impactos colossais no planeta que habitamos, desde impactos ao nível económico a sociais e ambientais.

De acordo com a Comissão Mundial Sobre a Dimensão Social da Globalização (2005), este planeta “desenvolvido” acelera para um fosso maior entre ricos e pobres, entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento. As interdependências entre os distintos países fazem com que o lado com menos oportunidades se encontre sempre em desvantagem. A utilização das tecnologias depende de matérias-primas, algumas das quais raras e de difícil aquisição, habitualmente localizadas em países subdesenvolvidos. Onde, de acordo com AIDGLOBAL (2017), os direitos humanos são desrespeitados, onde existe

mão de obra infantil e diferenciação de género, onde a população é obrigada a trabalhos pesados que podem causar enfermidades e onde os salários obtidos são deploráveis.

Enquanto o mundo ocidental, ou ditos países desenvolvidos usufruem de privilégios e de um modo de vida de qualidade, sem necessidades autênticas, as comunidades pobres dos países subdesenvolvidos sustentam, à custa do seu sofrimento, esse modo de vida ocidental. A população dos países em desenvolvimento que necessita de lutar por dignas condições de vida submete-se, sem opção, a trabalhos forçados, a ganhos irrisórios e a condições de trabalho desumanas para poderem sobreviver. Enquanto indivíduos passam fome, outros esbanjam e desperdiçam comida todos os dias. São pessoas de carne e osso, com sentimentos, com emoções, com necessidades e com sensibilidade tal como os ocidentais. Então, porque motivo se considera “aceitável” viver um estilo de vida que não respeita as necessidades do outro? Serão as suas necessidades menos relevantes do que as nossas? Esta hipocrisia a que nos vamos habituando mostra a falta de empatia e sensibilidade da sociedade, a escolha cega de ignorar quem sofre para proveito próprio, em nome do “progresso” e da economia.

Ora, é o professor que pode representar um papel essencial na formação dos seus alunos, como mediador de aprendizagens, uma vez que possui a seu cargo a tarefa de despertar nos educandos o interesse pelo saber e pelo seu crescimento como pessoa portadora de valores. A Educação para o Desenvolvimento surge como um tema transversal que de acordo com a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010) tem como função uma trajetória de mudança, tanto no universo da educação como no do desenvolvimento. Mas também a adoção de requisitos comuns de equilíbrio e coesão social, de valorização de princípios e de dignidade de todos. É, portanto, um recurso indispensável nos currículos escolares do século XXI. Segundo Bokova, diretora-geral da UNESCO, atualmente, a educação possui a responsabilidade de acompanhar os desafios e as necessidades do século XXI, promovendo valores na linha de uma convivência pacífica UNESCO (2017).

Neste sentido, existe uma relação de apoio mútuo entre a Educação para o Desenvolvimento e a História e Geografia de Portugal uma vez que a última possui a habilidade de desenvolver uma visão alargada da humanidade. De acordo com Barton

(2004), é relevante fornecer aos estudantes a prática de construir as suas próprias ideias para os envolver no estudo da História, de modo a que a disciplina contribua para o desenvolvimento de cidadãos. Também, segundo o mesmo autor, esta área contribui para desenvolver o pensamento dos alunos, ajudando-os a compreender as instituições, as atitudes e os modelos sociais em que vivemos. A História e Geografia ajudam na compreensão da mudança, no processo através do qual a sociedade se transformou no que é hoje, sendo privilegiado no que respeita ao debate sobre a atualidade para que os alunos possam participar de forma construtiva e responsável numa mudança positiva do mundo em que vivem.

1.2. Identificação da pertinência do problema

Os alunos utilizam todos os dias as tecnologias, telemóveis, computadores e tablets, e grande parte das vezes não conhecem a sua origem, o que está por trás desses dispositivos que tomam conta do seu quotidiano, quer seja para comunicar, jogar ou pesquisar. Hoje em dia ter um telemóvel não implica questões como: Qual a sua origem? Por quem foram fabricados? Em que condições foram executados? Que processos ocorreram? entre muitas outras. É relevante que os alunos, como cidadãos do mundo, estejam conscientes dos impactos que os bens que utilizam possuem, principalmente se estes carregam consequências negativas e abjetas, tal como os dispositivos móveis, nomeadamente telemóveis/ *smartphones*. Deveríamos estar conscientes do problema que a escolha em ter um telemóvel novo acarreta. Não será relevante dar a conhecer as duras implicações em mudar com bastante periodicidade de telemóvel? É importante sermos consumidores prudentes, críticos e humanos, professores e alunos. Estamos a crer que há uma falta de consciencialização, falta de intervenção, nas conceções que os cidadãos possuem do mundo e dos seus efeitos. É necessário reconhecer os problemas que afetam o planeta, é fundamental acordar para a realidade e pensar em respostas, em soluções para melhorar o mundo onde vivemos, torná-lo mais justo e equilibrado. É, no entanto, relevante salientar que a palavra “mundo” abrange o Norte e o Sul, os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, tanto “ricos” como “pobres” e não limitarmos a nossa visão ao Ocidente.

A geração que frequenta as nossas escolas nasceu numa época em que os problemas são transmitidos na televisão, uma realidade vista de “perto”, mas ao mesmo tempo “tão distante”. A informação por mais dura e chocante que seja está a tornar-se banal tal a corrente de informação diária. É-nos difícil entender ou dar importância ao que acontece no outro lado do mundo, é complexo diferenciar o que é real e o que significa ser real. A dificuldade em nos colocarmos no lugar do outro faz com que, em pleno século XXI, ainda vivamos num lugar desigual, onde os países desenvolvidos se aproveitam da fragilidade dos países em desenvolvimento para seu benefício. É também por isto que é importante os alunos conhecerem e mudarem as suas perspetivas, prepará-los para um mundo real, consciencializá-los de que existem desequilíbrios no mundo e que algo pode e deve ser feito e que cada um de nós, na sua esfera individual pode mudar. Por pouco que seja o contributo, se muitos o fizerem estaremos certamente a contribuir por um mundo mais justo. Fazer crescer a vontade de mudar o que é injusto, é fundamental se queremos viver num mundo melhor, num planeta mais justo e equitativo.

1.3. Questão de investigação

Face à problemática descrita previamente, lançamos a seguinte questão de investigação:

Qual a opinião dos alunos sobre as questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico?

1.4. Objetivos

Partindo da questão de investigação, traçamos um conjunto de objetivos, adaptados do Referencial de Educação para o Desenvolvimento, que procuramos alcançar:

- i. Compreender as inter-relações entre as pessoas, os lugares, as economias e os ambientes local e global;
- ii. Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz;

- iii. Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades e à pobreza;
- iv. Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades;
- v. Refletir criticamente sobre formas de ação que visem a transformação social e que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas.

1.5. Motivação

Uma das grandes competências do professor é estimular o desenvolvimento pessoal e social nos alunos promovendo a empatia, isto é, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Desta forma, privilegiamos estas aptidões sociais através do trabalho de um problema sério da atualidade que, de certo modo, todos contribuímos e precisamos de nos consciencializar.

Como referido anteriormente, o telemóvel, um simples aparelho que utilizamos diariamente é causa de graves problemas, problemas esses, cuja solução se encontra parcialmente nas mãos de todos nós. Os chamados “ricos” desfrutam de recursos económicos que lhes permitem adquirir sem grande esforço dispositivos tecnológicos de ponta, ao passo que os “pobres” sofrem terrivelmente as consequências de todo este processo de produção. Isto resulta no facto de se tornarem cada vez mais acentuadas e escandalosas as desigualdades e desequilíbrios entre as duas camadas da população. É na consciência destas desigualdades, na preocupação com as vítimas deste processo e na perspectiva de sensibilizar o aluno para esta problemática que assenta a motivação para realizar este trabalho.

Capítulo II - Fundamentação teórica

O capítulo que agora se apresenta estrutura-se em dois tópicos fundamentais, sendo eles: a Aldeia Global, no qual se realizará uma breve reflexão relativa ao conceito, focando-nos nas suas potencialidades e constrangimentos, o seu impacto no quotidiano e o papel do digital na era da globalização, explorando, igualmente, as alterações causadas pelo consumo das tecnologias e evidenciando o acentuar do fosso entre ricos e pobres. Seguidamente, será abordado o tema da Educação para o Desenvolvimento no qual se realizará uma breve referência ao papel do professor e da disciplina de História e Geografia de Portugal na promoção de valores e atitudes que vão ao encontro de uma sociedade mais justa.

2.1. Aldeia Global

As tecnologias estão presentes no quotidiano e fazem parte da grande maioria dos indivíduos, revelando-se responsáveis pela rápida mudança que se tem notado tanto na sociedade como no processo de globalização. As Tecnologias de Informação e Comunicação conectam pessoas de todo o mundo tão rapidamente que faz o mundo parecer uma pequena comunidade, ou como é reconhecida, uma “aldeia”.

“If globalization is conceived as turning the whole world into one global village in which all peoples are increasingly interconnected and all the fences or barriers are removed, so that the world witnesses a new state of fast and free flow of people, capital, goods and ideas (...)” (Bansal, s/d).

O termo “aldeia global” foi pensado por Marshall McLuhan na década de 60 e segundo Gibson e Murray (2012) descreve como os seres humanos estão cada vez mais conectados através da tecnologia, onde o espaço e o tempo deixaram de ser um problema para esta interligação. Esta “aldeia” apresenta-se como uma metáfora para esclarecer que o mundo é como uma pequena comunidade em que as pessoas em partes diferentes do mundo conseguem ter acesso à mesma informação.

De acordo com Silva Filho (s/d), citado por Gomes, Londero e Nascimento (2009), o conceito de aldeia global não significa um mundo melhor, mais justo, mas somente a

disposição das informações para todos. Vivemos num lugar que admite uma ilimitada troca cultural e a aproximação de povos, considerando a ilusão de viver num planeta sem fronteiras. O mundo torna-se, assim, cada vez mais pequeno, contribuindo para a aproximação das pessoas e dos países, permitindo a fácil travessia do comércio, do capital, de culturas e informação instantânea. “Vivemos num mundo de transformações, que afectam quase tudo o que fazemos” (Giddens, 2005, p.19) de maneira que, pelo efeito da globalização, o que ocorre em qualquer parte do mundo acaba por se refletir em tudo e em todos.

2.1.1. Globalização

O impacto da globalização reflete-se nas nossas vidas pessoais, na maneira como pensamos, agimos e nas nossas relações com os outros. Este conceito entrou “(...) nos nossos contextos locais e nas nossas vidas pessoais seja através de fontes impessoais como meios de comunicação e a Internet, seja através de contactos pessoais com pessoas de outros países e culturas” (Giddens, 2007, p.75).

“A globalização traduz-se no facto de vivermos cada vez mais num «único mundo», onde as nossas acções têm consequências para os outros e os problemas mundiais têm consequências para nós. A globalização afecta hoje em dia a vida das pessoas de todos os países, sejam ricos ou pobres (...)” (Giddens, 2007, p.75).

De acordo com Giddens (2005) estamos a ser empurrados para uma posição a nível global que ainda não compreendemos totalmente mas cujos efeitos já se fazem sentir em nós. Se por um lado vivemos num mundo mais pequeno, onde é mais fácil viajar, comunicar e aceder ao conhecimento, por outro, não temos todos o mesmo acesso a esses benefícios. “A globalização não se limita a empurrar para cima, também puxa para baixo” (Giddens, 2005, p.20). Como tudo, também a revolução global apresenta aspetos positivos e negativos e as suas consequências estão a fazer-se sentir em todo o mundo e em todas as atividades, desde as mais pequenas ações. “(...) É também um fenómeno «interior», que influencia aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas” (Giddens, 2005, p.23).

O conceito de globalização é alvo de diversas reflexões. Segundo a Comissão Mundial Sobre a Dimensão Social da Globalização (2005, p. 35), esta é considerada como

uma força irresistível e benéfica que trará a prosperidade económica a todos os habitantes do mundo, contudo, também afirma que “vê-se nela a fonte de todos os males contemporâneos”. Também Giddens (2005), indica que a globalização não está a evoluir de forma imparcial e que as suas consequências não são totalmente benignas. Segundo a referida Comissão, a globalização pode ser destrutiva ou criadora de acordo com o ponto de vista de cada um. “Por um lado, a globalização é, alegadamente, responsável por violações dos Direitos Humanos, mas, por outro lado, é a globalização que permite que os movimentos de Direitos Humanos combatam os seus excessos e efeitos negativos” (Brander et al., 2016, p.511).

Tal como Annan (2000) afirma, os benefícios da globalização são facilmente visíveis como o acelerado crescimento económico, o elevado nível de vida, a inovação e difusão mais rápida das tecnologias. A rápida expansão da globalização é, contudo, desigual uma vez que se manifesta de diferentes modos nos diversos contextos mundiais criando, por isso, um fosso crescente entre os países mais ricos e os países mais pobres. De acordo com Delors et al. (1996), tem-se verificado um agravamento das desigualdades ligadas ao aumento dos fenómenos de pobreza e de exclusão que geram fraturas profundas entre grupos sociais, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

Diz-nos a Comissão Mundial Sobre a Dimensão Social da Globalização (2005) que o crescimento económico foi repartido desigualmente entre os países industrializados e os países em via de desenvolvimento. Também segundo a mesma fonte, entre a década de 60 e o início dos anos 2000, a diferença de rendimentos entre os países mais ricos e os países mais pobres aumentou consideravelmente pois “(...) os países ricos tornaram-se mais ricos e os pobres, mais pobres (...)” (Bonaglia e Goldstein, 2006, p.41-42).

É visível que existe um grande desequilíbrio nos preceitos da globalização pois tal como a Comissão Mundial Sobre a Dimensão Social da Globalização (2005) defende, as normas que dizem respeito ao comércio global beneficiam constantemente os ricos e poderosos, prejudicando os pobres, tanto em termo de países, empresas ou comunidades.

Há uma separação cada vez mais gradual entre os países mais ricos e os países mais pobres sendo que são os mais afortunados que beneficiam das regalias à disposição no mundo. Giddens (2007) revela que a maioria da riqueza mundial está concentrada nos

países industrializados ao passo que os países de terceiro mundo sofrem de diversos males enumerando, assim, a pobreza, a sobrepopulação, os sistemas deficientes de prestação de cuidados de saúde e de educação. “A riqueza, o rendimento, os recursos e o consumo concentram-se nas sociedades desenvolvidas, enquanto grande parte do mundo em vias de desenvolvimento debate-se com a pobreza, a fome, as doenças e a dívida externa”(Giddens, 2007, p.76). A realidade é que as necessidades do terceiro mundo ficam esquecidas num planeta em que as preocupações se concentram em “encher os bolsos” e na melhoria da qualidade de vida das sociedades desenvolvidas.

Tal como declaram Delors et al. (1996), mais de três quartos da população mundial vive em países em desenvolvimento e beneficiam apenas de 16% da riqueza mundial. Por outras palavras, quer isso destacar que a população que vive em países desenvolvidos, ou seja, menos de um quarto, beneficia dos restantes 84% da riqueza mundial existente. Encontramo-nos num planeta em que a sociedade desenvolvida usufrui de recursos acima do necessário para a sua vivência enquanto a maioria da população mundial vive às custas de recursos muito abaixo do necessário para a sua sobrevivência. “A imensa desigualdade na distribuição da riqueza acentua as desigualdades, as tensões na sociedade e ameaça o acesso efetivo aos direitos sociais para todas e todos” (Brander et al., 2016, 513). A pobreza é um forte obstáculo ao desenvolvimento mundial e, como tal, é um problema social e global que deve ser foco de rápida resolução. Pelas palavras de Brander et al. (2016), a pobreza absoluta ou extrema caracteriza-se pela falta de recursos suficientes para a garantia de necessidades básicas, entre as quais a água potável, os alimentos e o saneamento.

“No campo social, a globalização tem tido consequências sobre os níveis e condições de emprego e sobre os direitos sociais dos trabalhadores (...)” (Brander et al., 2016, p.513). Os mesmos autores também afirmam que a população de níveis sociais mais baixos é mais vulnerável a maus-tratos e a assédio por parte de funcionários. São visíveis e discutidas estas diferenças entre grupos sociais sendo que os mais necessitados possuem menos oportunidades de solicitar ajuda ou apelar aos seus diretos, quer seja por receio ou por falta de conhecimento. “(...) As pessoas pobres muitas vezes aceitam salários baixos, empregos temporários e sem documentos e trabalham em condições inseguras e insalubres” (Brander et al., 2016, p. 557). Para além disso, muitas outras estão presas a um

trabalho perigoso e ilegal, como o trabalho sexual, o trabalho infantil, o trabalho forçado e outras práticas análogas à escravidão.

Vários materiais que usufruímos no quotidiano passam por processos de produção que grande parte das vezes desconhecemos e, muitas vezes, escolhemos continuar a ignorar. No entanto, a maioria dos nossos bens, em principal destaque os mais comuns, como é o caso dos telemóveis, são fabricados em condições que ultrapassam o nosso saber. Estes dispositivos possuem custos sociais e ambientais elevadíssimos ignorados ou desconhecidos por grande parte dos seus utilizadores.

“(…) No fabrico dos telemóveis, que para muitas pessoas se tornaram indispensáveis, são utilizados minerais e matérias-primas que não sabemos de onde vêm e cuja extração e venda podem estar a contribuir para a violação dos Direitos Humanos e para o financiamento de conflitos armados responsáveis pela morte e deslocamento de milhões de pessoas” (Esteves et al., 2018).

Grande parte destes minerais provém de minas, muitas delas ilegais, situadas na República Democrática do Congo (RDG), sendo os seus habitantes os que participam no processo da sua extração. ALBOAN (2014a) afirma que as populações em desespero atravessam situações precárias e extremamente difíceis, nomeadamente sofrem de carências relacionadas à alimentação, a meios económicos, falta de acesso à educação e a tratamentos de saúde, sofrem ainda de traumas psicológicos relacionados à violência sofrida e às dificuldades que encontram para construir uma vida em condições de segurança. “Las personas que se dedican a la extracción de los minerales lo hacen de manera artesanal, trabajando en condiciones extremadamente difíciles. Sin medidas de seguridad, sin horarios de trabajo, con salarios bajos y con mano de obra infantil” (ALBOAN, 2014a).

De acordo com os documentários “Crisis In The Congo: Uncovering The Truth⁵” e “Crise do Congo⁶” as pessoas que trabalham nas minas da República Democrática do Congo vivem em risco de adquirirem graves danos de saúde e sofrerem acidentes mortais. Vários mineiros morrem nas minas ilegais com os desabamentos de terra. Estes mineiros

⁵ URL: <http://congojustice.org/>

⁶ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8VEHS9xheZ0&t=7s>

trabalham cerca de 12 horas por dia nas minas ou na lavagem de cobalto sem equipamentos de proteção como luvas, roupas apropriadas para o trabalho ou máscaras que os salvaguardem de possíveis doenças. Chegam a ganhar entre um e dois dólares por dia. A exploração destes recursos depende também do trabalho infantil, pelo que milhares de crianças são vítimas comuns na extração destes minerais. Enquanto o mundo se beneficia com as riquezas da República Democrática do Congo, homens, mulheres e crianças continuam a ser violadas, torturadas, deixadas à fome, desabrigadas e mortas. Cerca de 48 mulheres são violadas a cada hora. Mais de 6 milhões de pessoas foram mortas, sendo que metade eram crianças com menos de 5 anos de idade. “Un régimen laboral cercano a la esclavitud y que afecta gravemente a la salud de los trabajadores, incluyendo menores, al tiempo que provoca un daño difícil de reparar al medio ambiente” (ALBOAN, 2014a, p.11).

“A guerra e a violência resultam, inevitavelmente, na negação dos Direitos Humanos.” De acordo com ALBOAN (2014b), estima-se que mais de 11 milhões de pessoas foram afetadas por conflitos armados na República Democrática do Congo. Também afirma que a RDC é o pior lugar do mundo para se ser mulher devido ao elevado número de violações e agressões sexuais, contabilizando-se cerca de 100.000 violações por ano. “A pesar de su inmensa riqueza natural, el Congo ocupa el último lugar en el Índice de Desarrollo Humano de Naciones Unidas” (ALBOAN, 2014a, p.5).

“A globalização está a produzir riscos, desafios e desigualdades que atravessam fronteiras nacionais e diminuem a capacidade das estruturas políticas existentes” (Giddens, 2007, p.76). É necessário intervir, é indispensável contribuir para o progresso destes países em desenvolvimento onde os Direitos Humanos são desrespeitados, sobretudo em relação ao trabalho infantil e à diferenciação de género. Em função desse desdém, homens, mulheres e crianças são obrigados a trabalhos forçados, geradores de doenças e com salários deploráveis. De acordo com Comissão Mundial Sobre a Dimensão Social da Globalização (2005), a principal preocupação é que a globalização beneficie todos os países e garanta o bem estar de todos os seres humanos, supondo que acelere o crescimento económico dos países pobres, reduzindo a pobreza no mundo, e assegurando o desenvolvimento sustentável no plano económico, social e ambiental. De acordo com

Brander et al. (2016), um mundo pacífico só será conseguindo no momento em que a população compreender que existem problemas globais, que são elas próprias que possuem as competências necessárias para resolver os conflitos existentes e para lutar pela justiça, sem recurso à violência.

Vive-se num mundo em que as pessoas escolhem não estar informadas em relação a estas atrocidades, com receio de ficarem atordoadas perante tais ações desumanas. A sociedade escolhe ignorar, mas estas pessoas não podem ser ignoradas, estes Seres-Humanos em questão sofrem às nossas mãos, sujeitados a abusos para o bem-estar ocidental, o nosso bem-estar, para que possamos viver com regalias e privilégios. Mas será que tais regalias justificam escravatura, violações, violências e mortes de seres humanos? Um simples telemóvel desculpa a morte de uma criança?

2.1.2. O papel do digital na era da globalização

“As tecnologias da informação e da comunicação, ou TIC, estão a provocar profundas mudanças nas esferas económica, política e social” (Arias et al., 2011, p.11). De acordo com os mesmos autores, com a Revolução Industrial, a capacidade de comunicação aumentou consideravelmente e desenvolveram-se tecnologias que revolucionaram a troca da informação entre a população. É notório que esta revolução se está a fazer sentir de diferentes formas. Pelas palavras de Patrocínio (2002), as TIC proporcionam e expandem uma oferta cada vez maior de serviços de informação e de comunicação, de serviços públicos e profissionais.

Arias et al. (2011), sustentam que as TIC se baseiam num conjunto de inovações tecnológicas, como ferramentas que possibilitam uma mudança drástica no funcionamento da sociedade e das formas de comunicação estabelecidas. Annan (2000) afirma que as tecnologias permitem que as pessoas separadas pela distância, pela cultura e pelo nível económico se liguem. Os meios de comunicação e informação contribuem cada vez mais para a difusão de diversas influências culturais. “O custo da circulação da informação, pessoas, bens e capitais em redor do mundo reduziu-se de maneira espetacular e a comunicação global, barata e instantânea custa cada vez menos e torna-se cada vez mais rápida” (Comissão Mundial Sobre a Dimensão Social da Globalização, 2005, pp. 35-36).

É certo que a tecnologia determina a mudança social e que ao longo dos anos as TIC mudaram os hábitos da sociedade. Hoje em dia, estes meios tornaram-se parte da rotina quotidiana, facilitando as tarefas habituais, desde socializar, trabalhar e consumir, quer bens ou serviços. “(...) as TIC estão a mudar, de forma irremediável, a maneira como vivemos” (Arias et al., 2011, p.11). Elas têm sido as “principais responsáveis pela globalização e tendem a colocar-nos a funcionar, a relacionarmo-nos em rede na escola, nas empresas, em casa”(Patrocínio, 2002, p.34). Por outras palavras, proporcionaram a configuração de uma sociedade digital.

Giddens (2007) sustenta que a explosão global sentida na comunicação sucedeu graças aos importantes avanços na tecnologia e nas infraestruturas das telecomunicações mundiais. Tecnologias como os computadores e principalmente os telemóveis ou atualmente *smartphones* estão presentes na nossa vida, desempenhando uma posição indispensável. “O uso corrente da Internet e dos telemóveis aprofunda e acelera os processos de globalização” (Giddens, 2007, p.53).

De acordo com Giddens (2007) e Brander et al. (2016), o termo “globalização” é usado para descrever as mudanças que resultam de uma combinação de fatores sociais, políticos, económicos e culturais. É conduzida, sobretudo, pelos avanços nas tecnologias de informação e comunicação, que intensificam a velocidade e a amplitude da interação entre as pessoas em todo o mundo. “(...) a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos (Giddens, 2005, p.24).

Arias et al. (2011) afirmam que o telemóvel revolucionou as comunicações e que a sua constante procura implicou um salto tecnológico em matéria de aparelhos e serviços oferecidos. Os telemóveis, tecnologia de fácil transporte e de utilizações múltiplas, vieram responder às necessidades de uma sociedade global em constante evolução. A sua versatilidade transformou-o num mecanismo que vai muito para além da simples capacidade de comunicar com outras pessoas, habilidade essa que justificava a sua conceção. Arias et al. (2011) defendem ainda que apesar da habitual propensão para fabricar aparelhos cada vez mais pequenos, a tendência inverteu-se para receber os *smartphones*, com ecrãs tácteis de duas polegadas, que servem como suporte de diversas

utilizações e aplicações . Estes aparelhos tornaram-se numa tecnologia influente e de massas, que assume relevância também no âmbito do lazer.

Contudo, a tecnologia depende de matérias-primas na sua componente, nomeadamente de minerais extraídos de minas, muitas delas localizadas em países em desenvolvimento. “En nuestros móviles hay infinidad de minerales y materias primas, y entre ellos están los llamados “minerales en conflicto (...) que provienen de la República Democrática del Congo y la región de Grandes Lagos” (ALBOAN, s/d-b).

Alguns desses componentes são recursos caros e escassos. Os minerais referidos, como o tântalo, tungsténio, estanho, cobalto e ouro estão presentes em muitas das tecnologias que utilizamos diariamente. Um smartphone contém em média cerca de 0.03g de Ouro, 0.02g de Tântalo, 0.6g de Volfrâmio, 1g de Estanho e entre 5g a 10g de Cobalto. “No Congo estão 80% das reservas mundiais deste mineral [tântalo], usado na maioria das componentes eletrónicas dos equipamentos portáteis como telemóveis e computadores”(ALBOAN, 2014a). De acordo com ALBOAN (2016), o tântalo é utilizado na componente elétrica e sonora da tecnologia, o volfrâmio na vibração, o estanho na soldagem de ligas e circuitos, o ouro na cobertura de fichas e o cobalto e o lítio na produção de baterias.

Desde as minas às nossas mãos, estes minerais passam por outras mãos, por diversos processos, nomeadamente a sua extração a sua exportação/contrabando, o processo de fundição, o fabrico, o consumo e o seu fim de vida.

No que diz respeito à extração, este procedimento é realizado através de cerca de 2 milhões de garimpeiros na República Democrática do Congo. Relativamente à exportação destes minérios, a mesma é feita por guerrilheiros que controlam a exportação e ganham milhões de dólares na sua venda a países vizinhos. “Las grupos armados locales utilizan el dinero que obtienen de la explotación y el tráfico ilegal de estos minerales para comprar más armas con las que perpetuar el conflicto (...)” (ALBOAN, 2014a, p.11). “Una vez extraído el mineral en la RDC, los minerales salen de forma clandestina hacía las fundiciones de Asia, pasando por los países vecinos” (ALBOAN, s/d). Ainda segundo ALBOAN (s/d), os minerais seguem o seu caminho até às empresas do sudeste asiático onde é dado início ao processo de fundição, momento-chave do processo, pois a partir do momento em que os minerais

são fundidos fica muito mais difícil garantir a sua origem, sendo complexo saber se foram comprados de forma legal ou ilegal e quais as condições em que foram extraídos. De acordo com ALBOAN (s/d), uma vez fundidos os minerais, seguem para o processo de fabrico, os quais são instalados nas máquinas eletrónicas. Após o seu fabrico, estes aparelhos são transportados para as lojas, prontos a serem consumidos.

“Fazemos parte de uma sociedade marcada pelo consumo e para o consumo, em que tudo se transforma rapidamente” (Beck et al., 2014, p.95). A sociedade passou de um modo de consumir de acordo com as suas necessidades para um hábito de consumo exagerado, onde se compra de acordo com as suas vontades e desejos. O ato de consumir é influenciado por publicidades em diversos meios de informação. “Numa sociedade de consumo, a publicidade será provavelmente o mais extraordinário meio de comunicação de massas da nossa época” (Livro, 2008, p.6). A propagação de materiais e de conceitos é feita de forma manipuladora “vendendo” estes ideais associadas ao prazer, à felicidade, à libertação e ao progresso. “Fazemos parte de um tempo marcado pela cultura dos media, pelos meios de comunicação de massa, que nos influenciam” (Beck et al., 2014, p.96). Hoje em dia, os media estimulam e estipulam o que a sociedade deve possuir, através de influências relacionadas a conceitos sociais, que levam as pessoas a acreditarem na satisfação pela aquisição. Desta forma, Delors et al. (1996) enfatizam que os meios de comunicação social incitam aspetos de vida e hábitos dos mais favorecidos suscitando, assim, sentimentos de rancor, de frustração e rejeição nos mais desfavorecidos. Estas emoções provocam constrangimentos nas pessoas quando, por exemplo, não possuem os produtos de última geração. Também, a desvalorização dos produtos estimula a obtenção de novos, assim, a publicidade passa a ter um papel essencial neste modo de vida. “E assim o Homem transforma-se numa “máquina desejante” numa sociedade dirigida para o consumo, onde descobre a produção em massa, o comércio intensivo e generalizado (...)” (Livro, 2008, pp.5-6). De acordo com o mesmo autor (2008), criam-se novas “necessidades” todos os dias. Todavia, serão necessidades ou vontades? “O desejo de consumir um estilo de vida torna-se o motor da sociedade (...)” (Lemos et al., 2013) e todos passam a ter desejos infinitos. Pode-se deste modo afirmar que numa sociedade de consumo a felicidade pode sim ser comprada.

“Nestes novos tempos constituímos e somos constituídos/as por determinados padrões e comportamentos sociais; somos incitados/as a pertencer a tal configuração cultural e mostramo-nos, cada vez mais, nas nossas ações e posturas quotidianas, imbricados/as, capturados/as, envoltos/as e seduzidos/as pelos desígnios postos no contemporâneo” (Beck, Henning, e Vieira, 2014, pp. 88-89).

Somos bombardeados constantemente com novos modelos tecnológicos. Após adquirir um modelo saem para o mercado novos, mais rápidos e modernos. Estes novos modelos são lançados porque vivemos numa cultura consumista e não pelo facto de os anteriores se apresentarem atrasados em relação aos mais recentes. Quer isto dizer, que a sociedade necessita satisfazer as suas vontades e desejos, é chamada para o consumo.

Contudo, a abundância do consumo ocidental possui graves impactos a nível ambiental. Para Giddens (2007), os padrões de consumo atuais não são apenas desiguais, mas possuem também um impacto severo no ambiente. Estes padrões podem destruir os recursos essenciais. Ingressamos assim, nas questões ligadas ao ambiente, que diz no entanto, respeito a uma das etapas por que passam os telemóveis, o fim de vida. As tecnologias além de custos económicos, possuem custos sociais e ambientais. De acordo com a Fundação Gonçalo da Silveira (2014) um telemóvel convencional contém até 1.000 elementos diferentes, deste modo, a sua extração e fabrico gera cerca de 75 kg de resíduos por cada dispositivo. Também de acordo com a Organização das Nações Unidas, em 2014 foram gerados em todo o mundo cerca de 42 milhões de toneladas de lixo eletrónico, numa média de 6 quilogramas por pessoa. Segundo Magalini, Kuehr, Peter e Baldé (2015), as grandes quantidades de lixo eletrónico geradas em 2014, corresponderam a 189.000 toneladas de telemóveis. Contudo, existem outros problemas ambientais associados a estas tecnologias, pois de acordo com Burley (2015) são necessários cerca de 13.000 litros de água para produzir apenas 1 *smartphone*. A mesma fonte indica que em 2016 a água gasta na produção de todos os telemóveis correspondeu a 4.7% de toda a água doce existente no planeta. Para além disso, no que diz respeito às minas ilegais existentes, que são de difícil controlo, estas podem prejudicar o meio ambiente e as comunidades vizinhas. Nestas minas, um dos acontecimentos frequentes é a mistura das águas locais, que servem

de consumo à população, com os esgotos, contribuindo assim para a poluição do abastecimento de água dos habitantes locais.

São diversos os problemas ambientais associados a estes mecanismos, todavia, há algo que podemos fazer para contribuir para um mundo melhor, mais limpo e habitável para todos. De acordo com ALBOAN (2014a), 90% dos componentes de um telemóvel são recicláveis, deste modo, é algo com que todos podemos contribuir, deixar os nossos mecanismos eletrónicos nos locais e contentores destinados para esse fim. “El reciclaje y reutilización de teléfonos móviles es una de las alternativas para contribuir a reducir la demanda de minerales extraídos en el este del Congo” (ALBOAN, 2014a, p.14). Também, o mesmo autor indica que fazer um uso responsável destes dispositivos, alargando o tempo da sua vida útil, pode contribuir para a redução do impacto associado à extração de minerais no Congo.

São diversas as inquietações associadas a estes pequenos aparelhos, o que os converte em mecanismos colossais. Por este mesmo motivo todos os pequenos contributos podem fazer a diferença no nosso planeta. Estas tecnologias não possuem apenas preocupações a nível económico e ambiental, também provocam um grande impacto ao nível social. Não estará nas nossas mãos fazer a diferença? Qual o papel da escola? E do professor?

2.2. Educação para o Desenvolvimento

É possível explorar e refletir sobre os problemas que persistem ao nosso redor, desenvolver a consciência das causas e dos problemas existentes no mundo. De acordo com IPAD (2010), na origem da Educação para o Desenvolvimento existe um caminho de mudança, quer no universo da educação, quer no do desenvolvimento. A mudança que é referida consiste em transformar o planeta em que vivemos promovendo o conhecimento, a compreensão e a reflexão nos cidadãos, de modo a fazer crescer a vontade de mudar e de ariscar na perspetiva de contribuir para um mundo melhor. No que diz respeito ao universo da educação, este assunto admite um processo de aprendizagem com uma dimensão pedagógica que deve ser desenvolvida ao longo da vida.

Neste contexto, de acordo com a Plataforma Portuguesa das ONGD (2018), a Educação para o Desenvolvimento considera, de modo geral, a dignidade humana como valor fundamental; a necessidade de tomar consciência e de atuar na origem dos problemas; a cooperação e a solidariedade entre indivíduos e povos; o desenvolvimento como uma responsabilidade partilhada em que todos possuem um papel ativo na construção de caminhos para um mundo mais justo.

“A Educação para o Desenvolvimento, que visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (Direção-Geral da Educação, 2013, p.3).

Num planeta poluído de conflitos ambientais, sociais e políticos que ameaçam a paz e o progresso da sociedade a nível mundial, a Educação para o Desenvolvimento (ED) pode contribuir para transformar a realidade num mundo mais justo ao formar cidadãos críticos e conscientes da realidade. De acordo com Mesa (2000), a ED favorece a compreensão sobre as relações económicas, políticas e sociais entre o Norte e o Sul e promove valores e atitudes relativas aos conceitos de solidariedade e justiça social no alcance do desenvolvimento humano e sustentável. Também para Argibay, Celorio e Celorio (1997), é relevante desenvolver valores, atitudes e habilidades nas pessoas permitindo que se tornem mais responsáveis pelas suas próprias ações, compreendendo que as suas decisões afetam não só as suas vidas mas também a dos outros. Nesta linha de pensamento, “(...) a sensibilização e a educação para o desenvolvimento contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável (...)” (Torres et al., 2016, p.5). Os mesmos autores indicam que tal é possível através de abordagens e atividades educativas, nomeadamente a sensibilização com base em valores alusivos aos direitos humanos, à responsabilidade social e à igualdade de género tendo em consideração a sensação de pertença a um único mundo. Nota-se que são distintos os autores que abordam a importância de inculcar valores e atitudes para o desenvolvimento de cidadãos do mundo. É essencial refletir e questionar as situações, fazendo crescer a vontade de

mudar o que é injusto e levar as pessoas a lutar, de modo a terem noção dos seus limites e possibilidades.

“Promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social, y la adquisición de habilidades (la capacidad crítica, la empatía, la capacidad de argumentar, el trabajo en equipo, descodificar imágenes y mensajes.. etc.) que son esenciales para entender y enfrentarse, desde los valores de solidaridad, a los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta” (Mesa, 2000, p.56).

As desigualdades no mundo são colossais, existem, nomeadamente disparidades ao nível de oportunidades, de riqueza e abuso de poder. A Educação para o Desenvolvimento procura alcançar “mayor comprensión sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y consecuencias y el papel del Norte en construir estructuras más justas” (Mesa, 2000, p.54). É fundamental que nos tornemos cidadãos globais responsáveis, tendo em conta a necessidade urgente de inculcar o respeito pelos direitos humanos.

A Plataforma Portuguesa das ONGD (2018), de modo geral, também refere que a ED possui o papel de promover a consciência sobre as desigualdades, facilitar processos de aprendizagem atendendo a experiências, que suscitem a reflexão crítica, a ação, o diálogo e a empatia consciencializar e orientar a responsabilização da sociedade relativamente às suas decisões e de se incluir como uma ferramenta de transformação social. Entende-se assim que a Educação para o Desenvolvimento é uma escola aberta ao mundo e consiste numa educação transformadora e humanizadora, que possibilita o reconhecimento do outro, o desenvolvimento da empatia e da ética. Torna-nos cidadãos globais responsáveis pelo mundo. Permite ainda uma aprendizagem ativa que ajuda os seus participantes a compreender o mundo e a transformá-lo, tendo em consideração a dignidade de todos e o desenvolvimento dos países. Neste caminho, o professor detém um papel crucial na formação das gerações mais novas.

2.2.1. O papel do professor

Os professores possuem um grande impacto no desempenho escolar dos alunos, e mais do que instruir, importa orientar os alunos em função de múltiplas competências

que humanizam um cidadão, nomeadamente a capacidade de assumir responsabilidades e hábitos que capacitem os alunos de viver em sociedade. “Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas, devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação”(Delors et al., 1996, p.131). Deste modo, o professor apresenta a função crucial de mediador na mudança uma vez que apresenta um papel influente para com os seus alunos. “O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresenta-los sob forma de problemas a resolver (...)” (Delors et al., 1996, p.135). Cabe-lhe, assim, a função de planear e organizar situações de aprendizagem que suscitem interesse e curiosidade nos alunos de maneira a estimular a aprendizagem e direcionar para a solução.

A sala de aula deve constituir um espaço seguro de partilha e discussão. É, assim, também função do professor preservar este local e proporcionar um ambiente estável e tolerante. De acordo com Delors et al. (1996), a Escola pode criar condições para a prática quotidiana da tolerância ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas.

Sendo o professor parte integrante e fundamental da Escola e sendo a Educação para o Desenvolvimento segundo CIDAC (2018), um processo educativo que envolve pessoas e instituições num todo, com o intuito de incentivar a promoção de valores e de atitudes relativamente ao mundo em que vivemos e a nós próprios, é evidente o vínculo de ambas. “A educação deve procurar consciencializar o indivíduo para o respeito pelas outras culturas, tendo como principal responsabilidade a edificação de um mundo mais solidário” (Delors et al., 1996, pp.42-43). Contudo, estes valores não podem ser “ensinados”, pois é essencial que sejam escolhidos pelos indivíduos. Assim, é papel do professor o estabelecimento de situações de construção do pensamento crítico para o enriquecimento a nível de valores, nomeadamente o respeito pelo outro.

Segundo Cunha (2008), as funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas pois, atualmente, já não se resume ao domínio dos conteúdos específicos de uma determinada área do saber, nem a técnicas e estratégias pedagógicas. É assim tarefa

do professor formar cidadãos conscientes e proporcionar situações que permitam o desenvolvimento de capacidades críticas em relação à realidade para que possam utilizar as suas aprendizagens em situações do quotidiano. Levar o aluno a pensar criticamente é essencial. O professor possui a responsabilidade de o preparar para o mundo atual. São-lhe, portanto, exigidas outras competências relativas ao desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, como “(...) oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo e autónomo (...)”(Cunha, 2008, p. 64).

A missão do professor é educar para a paz, como tal, estas temáticas devem ser trabalhadas em contexto escolar de sala de aula. Tal como Cunha (2008) afirma, os professores são elementos importantes no desenvolvimento social e pessoal dos jovens. “Como formador, é relevante que o faça “(...) transmitindo informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adoptar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos, de refletir sobre as informações alternativas, a vida e o mundo (...)” (Cunha, 2008, p. 99). O professor deve ser capaz de fazer com que os jovens apliquem tais princípios no seu quotidiano, deve também “(...) possibilitar aos estudantes a experiência de usar uma variedade de fontes de informação para alcançar as suas conclusões” (Barton, 2004, p.19). O professor tem a tarefa importante de formar cidadãos e de desenvolver neles a capacidade crítica da realidade, para que possam utilizar o que aprenderam na escola em diversas situações e /ou lugares.

Cada vez mais existem recursos para auxiliar os professores neste contexto, estruturas e instituições especializadas que compreendem a relevância destas temáticas, divulgam diversas propostas para trabalhar os problemas globais que vivenciamos. O Ministério da Educação, que reconhece a importância da Educação para o Desenvolvimento e a Educação para a Cidadania Global lançou em 2016 um documento orientador intitulado Referencial de Educação para o Desenvolvimento, “(...) que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Torres et al., 2016, p.7). Este referencial, possui a simplicidade de ser trabalhado através de diferentes dimensões, nomeadamente numa perspetiva transversal da educação para o desenvolvimento, em contexto de ensino

e aprendizagem nas diferentes áreas e ciclos do ensino básico. O mesmo documento, aborda seis temas globais: Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global e Paz.

Também o Manual Global Schools, lançado em janeiro de 2018, apresenta diversas propostas didáticas direcionadas para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico nas diferentes áreas de ensino, inclusive a História e Geografia de Portugal. De acordo com a Esteves et al. (2018), as propostas didáticas foram realizadas com base nos valores da ED e da ECG, tendo como finalidade o desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito por diferentes perspetivas através de debates, a percepção da globalização e os seus impactos quer a nível pessoal quer coletivo na transformação social.

Estes recursos, entre muitos outros criados para o efeito, ajudam as instituições e os professores a aprofundar os assuntos programáticos. Além disso têm em consideração a promoção de aprendizagens significativas como a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas atuais que influenciam a sociedade, assim como a capacidade de lidar com a diferença. Neste contexto, como apresentam temas transversais, os mesmos são adaptáveis às diferentes áreas do saber.

2.2.2. O papel da disciplina de História e Geografia de Portugal

São diversas as competências proporcionadas pela disciplina de História e Geografia de Portugal no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. “La Historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con la plena conciencia ciudadana” (Prats e Santacana, 1998).

Segundo Félix (1998), o estudo da História no ensino básico possibilita cinco competências ao aluno que o pode orientar no seu dia-a-dia como cidadão. Assim, revela a importância do conhecimento da realidade em que vive, permitindo-lhe situar-se conscientemente no mundo. Indica também, a compreensão da natureza social e individual no ser humano, a qual proporciona ao aluno a compreensão das mudanças e evoluções das sociedades humanas. Como terceira competência, é realçada a relevância do tratamento da informação, a qual desenvolve aptidões ao nível da “análise, inferência, interpretação

crítica, síntese e juízo crítico (...)” Félix (1998, p. 77-79). No que diz respeito à quinta competência, o autor (idem) menciona o desenvolvimento de atitudes tolerantes, nomeadamente a formação na tolerância cultural e social, que visa promover atitudes coletivas de sociedade diferentes. Como última competência, é referida a valorização do património histórico.

O programa de História e Geografia de Portugal (Ministério da Educação), em vigor desde 1991, é o principal meio orientador de aprendizagens, organizando-se por diferentes temas. Focando-nos no tema “Portugal Hoje”, o qual se encontra estruturado a partir das realidades económicas, sociais e culturais do meio envolvente, este tem por preocupação marcar o lugar e a ação do Homem na utilização dos espaços. O documento revela a importância da análise de outros meios, semelhantes ou diferentes, possibilitando a sensibilização do aluno para a existência de desigualdades económicas, sociais e culturais.

“A presença da História no currículo do Ensino Básico encontra a sua justificação maior, no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global de uma sociedade complexa em permanente mudança no tempo, numa dimensão mais abrangente e plural do mundo” (Ministério da Educação, 2001, p.87).

“O tema “Portugal Hoje” constitui-se com conteúdos que visam a compreensão do espaço português e a sensibilização para a diferença (económica, social e cultural)” (Félix, 1998, p. 75). O lugar da História vai para além do contexto nacional, promovendo nos alunos a capacidade de refletir e de serem críticos, através de variadas perspetivas analisadas relativas a distintas culturas e meios. Também Delors et al. (1996) concordam que o seu ensino deve ir mais além do contexto nacional e incluir uma dimensão social e cultural, permitindo, assim, uma visão global, mais ampla da compreensão dos factos passados e presentes.

De acordo com Félix (1998), o ensino da História deve dar uma importante contribuição para a educação, tanto no desenvolvimento da cidadania que possibilita aos jovens adquirir competências como o pensamento autónomo, a análise crítica das distintas formas de informação e o desenvolvimento de atitudes relativas ao juízo autónomo, à curiosidade e à tolerância.

Tal como afirmam Amaral, Alves, Jesus e Pinto (2012), as capacidades desenvolvidas nas aulas de História são fundamentais uma vez que nos ajudam a lidar com a informação de modo crítico. A História dá sentido ao presente, ajuda-nos a compreender a mudança e o processo através do qual a nossa sociedade se transforma no que é hoje. A História possibilita a formação dos jovens, estimulando a capacidade de interpretar, refletir, contextualizar e lançar hipóteses. Também de acordo com Barton (2004), a História pode contribuir para promover o pensamento crítico. Mais do que um autor afirmam a importância das competências fornecidas pelo estudo da História. Gonçalves (2004) revela que é necessário fazer com que os nossos alunos encarem a História, com outros olhos, que a vejam como uma disciplina interessante. Mattoso (1999) refere que o que interessa não é «gostar de História», mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos. A História ajuda a fornecer uma perspetiva de uma humanidade ampla e diversa, auxilia a compreensão dos interesses e modos de pensar de outros povos e diferentes culturas. De acordo com Barton (2004), os estudantes devem ser expostos a temas históricos que os forcem a considerar assuntos tais como o impacto do racismo, da guerra, do colonialismo e das relações económicas. Também a Educação para o Desenvolvimento visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e da desigualdade a nível mundial.

“La Educación para el Desarrollo es una educación activa que promueve la cooperación solidaria, compromete a profesorado y estudiantes en la defensa de los derechos humanos, de la paz, de la dignidad de las personas y de los pueblos, oponiéndose a cualquier tipo de marginación por credo, sexo, clase o etnia. Pretende que quienes participan en un proceso de Educación para el Desarrollo, incorporen el sentido crítico a través de este proceso de enseñanza aprendizaje que les permite desarticular prejuicios e impulsar actitudes solidarias” (Argibay e Celorio, 2005, p.15).

Assim, a História e Geografia de Portugal é uma disciplina privilegiada para estas abordagens. Importa que o docente conjugue o ensino da disciplina com a Educação para o Desenvolvimento. Neste caso, a área da História e Geografia de Portugal possui um papel favorecido pois possui a particularidade de se ligar ao homem “(...) a História é requisitada para desempenhar um papel e uma função marcadamente social” (Alves, 2009, p. 20).

O ensino da História permite a aquisição e desenvolvimento de valores relativos aos conceitos de tolerância e de solidariedade, mas também permite a supressão de estereótipos e pré-juízos.

Barton (2004), refere que ao considerar as finalidades da educação histórica, estas pressupõem um contributo para a cidadania. Também refere que na aula de História, é necessário ajudar os estudantes a alcançar conclusões que devem ser justificadas com base nas fontes disponíveis.

Revela-se, assim, importante focar no papel da Educação para o Desenvolvimento, atendendo à sua contribuição na solução dos principais problemas que a humanidade enfrenta. “O sistema educativo tem, pois, por missão (...) preparar cada um para este papel social” (Delors et al., 1996, p.52). Os alunos devem ser preparados com base nos valores e conceitos do mundo em transformação e no contexto em que habitam, de forma a fazerem julgamentos informados, tolerantes e justos com vista ao bem comum.

Capítulo III - Metodologia de Investigação

Neste capítulo são descritas as opções metodológicas (3.1) que orientam a investigação. Em seguida, procede-se à descrição do estudo (3.2) e à caracterização dos participantes (3.3). São também apontadas as técnicas e o instrumento de recolha de dados (3.4.) selecionadas para o procedimento do estudo.

3.1. Opções metodológicas

Ao considerar uma investigação, é necessário atender a aspetos relevantes para a sua prática. Na opinião de Coutinho (2005), quando se fala em investigação educativa, destacam-se dois requisitos essenciais, o rigor científico e a qualidade pedagógica. Também, diz-nos a mesma autora que “a investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Coutinho, 2005, p.48).

Para que subsista concordância entre o problema e os objetivos do estudo, nota-se relevante seguir um paradigma, com a função de orientar o investigador no seu estudo. Neste contexto, optou-se por um paradigma interpretativo de cariz qualitativo uma vez que a adoção deste padrão se evidencia adequado na medida em que se pretende compreender e interpretar as informações obtidas. Para Coutinho (2005), o paradigma interpretativo pretende substituir as noções científicas do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação. Também para a mesma autora, pretende interpretar e compreender os significados da ação humana num determinado contexto.

A metodologia, vista como um nível mais vasto, interessa-se, segundo Bisquerra (1989), citado em Coutinho (2005), pela importância atribuída ao processo de investigação do que propriamente pelos resultados obtidos.

Face à natureza da investigação e dos objetivos destacados, privilegiou-se uma metodologia de carácter qualitativo com algum tratamento quantitativo uma vez que se procura conhecer as concepções dos alunos sobre as questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico. Diz-nos Bell (1993), que os investigadores que optam por uma perspectiva qualitativa procuram

compreender as percepções individuais do mundo, em vez de analisar estatisticamente. A abordagem metodológica em enfoque faz alusão à informação obtida através do ensino e aprendizagem dos alunos, que de outra forma não se adquiriria uma vez que permite uma análise de dados bastante mais diversa e flexível. “(...) A “metodologia” tem sempre um sentido mais amplo que o “método”, porque questiona o que está por trás, os fundamentos dos métodos, as filosofias que lhes estão subjacentes (...), influem sempre as escolhas que faz o investigador.” (Coutinho, 2005, p.72). Neste seguimento do estudo, impõe-se desde já revelar que o método de investigação em causa consiste num estudo de caso uma vez que se identificou um “caso” a estudar, com a aplicação de uma proposta didática proveniente do manual da *Global Schools*. “O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2009, p.11). Este método permite um acompanhamento da evolução do caso ao longo do estudo, visando a compreensão de comportamentos da amostra representativa de sujeitos. Para Stake (2009), os casos de interesse em educação e no serviço social são as pessoas e os programas e uma sala de aula cheia de crianças pode ser um caso. O método em questão, “(...) proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (...)” (Bell, 1993, p.22). Também para o autor (idem) este método possui a vantagem de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação. É função do investigador neste procedimento, observar, questionar e estudar. As informações recolhidas ao longo do estudo são qualitativamente significativas, sendo que são alvo de diferentes interpretações, comportamentos e atitudes.

3.2. Descrição do Estudo

O planeamento do estudo em questão foi executado com precedência, aquando da planificação das aulas da disciplina, de modo a que existisse um natural encadeamento entre os conteúdos programáticos propostos. Neste sentido, as planificações e guiões de cada sessão foram entregues à professora cooperante e titular dos participantes, que tomou conhecimento prévio da investigação que iria ser desenvolvida.

O estudo desenvolveu-se no 3.º período nas aulas da disciplina de História e Geografia de Portugal numa turma de 6.º ano do ensino básico. No que concerne às atividades alusivas à investigação, estas exigiram duas sessões de 90 minutos cada para a sua concretização. Deste modo, para a realização do estudo foi relevante organizar a sua implementação em diferentes etapas. A primeira etapa diz respeito ao inquérito por questionário inicial, seguindo-se a primeira e segunda sessão respetivamente, que integram a aplicação adaptada de uma proposta didática proveniente do *Global Schools*⁷. Após a implementação da sequência didática, aplicou-se o questionário final.

3.2.1. Inquérito inicial

Numa primeira fase aplicou-se um inquérito por questionário (v. anexo 7) que procurava aferir as conceções dos alunos sobre os custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico. O questionário em questão foi aplicado cerca de duas semanas antes do início das dinâmicas programadas, numa altura em que os alunos ainda não tinham abordado o tema.

3.2.2. Primeira sessão

Nesta sequência, e com o sentido de sensibilizar para a questão em causa, planeou-se a primeira sessão introduzindo a problemática, no seguimento do conteúdo programático “*As tecnologias de informação e comunicação*”. Deste modo, foram efetuadas questões de forma a criar um contexto, relativamente às tecnologias de informação e comunicação, as suas vantagens e desvantagens trabalhando o conceito de *aldeia global*. Os alunos trabalharam em grupos de cinco elementos, gerando três grupos distintos. Cada grupo dispôs-se à volta de uma mesa e foi proposta a atividade “O ciclo de vida de um telemóvel”.

Nesta fase, foi entregue a cada grupo um conjunto idêntico de seis imagens (v. anexo 8), que representam as etapas do ciclo de vida de um telemóvel. Assim, foi indicado para organizarem as imagens de 1 a 6, tendo em consideração as fases por que passa um dispositivo móvel desde o seu “nascimento” à sua “morte”. Após cada etapa são

⁷ Manual disponível em http://portal.ipvc.pt/images/ipvc/ipvc/pdf/manual_final_pages.pdf. O que esconde o meu telemóvel? pp. 100-107.

comparadas as ordens dos grupos e é inquirida uma opinião verbal fundamentada. Desta vez, foram entregues seis cartões (v. anexo 9) também idênticos aos grupos com informação relativa a cada etapa apresentada nas imagens. Propôs-se que associassem as imagens aos cartões informativos. Mais uma vez, foi requisitada a justificação oral aos grupos relativamente às suas associações e se existiram alterações na sequência das etapas. Em seguida, em grupo-turma, foi identificada a sequência correta das etapas relativas ao ciclo de vida do telemóvel, esclarecendo cada uma e fornecendo ideias consideradas relevantes.

3.2.3. Segunda sessão

No que diz respeito à segunda sessão, deu-se seguimento às atividades. Neste âmbito, propôs-se uma série de dinâmicas, nomeadamente a elaboração de um “Bilhete de identidade do telemóvel”, no qual os alunos se reuniram em pares. Assim, a investigadora lançou a questão “Sabem o país onde o vosso telemóvel foi fabricado?”, e aguardou os juízos dos alunos. Consecutivamente, foi entregue um envelope com um bilhete de identidade incompleto (v. anexo 10) e um *QR Code* (v. anexo 11) impresso para cada elemento do grupo, propondo a utilização dos telemóveis para acederem ao *site* para qual o código direcionava. O *site* em questão apresentava as informações gerais relativas aos telemóveis e requeridas no bilhete de identidade, nomeadamente os materiais utilizados no seu fabrico e a sua origem. Informava ainda sobre os materiais recicláveis, se há conflitos armados e violação dos direitos humanos em algum dos países fornecedores de matérias-primas para o telemóvel, as condições em que as pessoas trabalham nas minas de onde são extraídos os minérios utilizados no fabrico de telemóveis (salário e horário de trabalho, higiene e segurança, existência de trabalho infantil, etc.). Para além destas informações, o bilhete de identidade também solicitava o país onde o seu telemóvel foi fabricado (identificado no interior do dispositivo de cada um). Enquanto os alunos pesquisavam as informações pertinentes relativas aos seus telemóveis, a investigadora auxiliava os grupos, caso fosse necessário. Após a atividade, discutiu-se as questões em grupo-turma e geraram-se conclusões através das informações obtidas. Após a partilha de ideias apresentaram-se dois vídeos relacionados com os perigos das tecnologias de

comunicação e informação e com a crise na República Democrática do Congo, respetivamente “Alô, Chamada Para Acordar! O perigo de um simples celular⁸” e “Crise no Congo⁹”. No final de cada vídeo geraram-se conclusões e iniciou-se uma discussão relativa às questões abordadas em grupo-turma, nomeadamente as conclusões e opinião que detinham agora sobre o que assistiram.

A abordagem seguinte intitulada “Fazer a diferença” relacionava-se com o ter de identificar soluções que permitissem atenuar as consequências negativas relativas ao ciclo de vida do telemóvel. Deste modo, foi solicitado aos alunos que à medida que surgissem ideias as escrevessem no quadro, construindo um mapa de soluções. Seguidamente, foi entregue a cada par um conjunto de cartões (v. anexo 12). Nestes vão registados procedimentos para alcançar um mundo mais justo, mais equilibrado e sustentável, havendo também cartões em branco para que os alunos indicassem as soluções. Neste âmbito, foi atribuída a missão de colocar os cartões por ordem de importância, enfatizando que não existem sequências corretas. Concluída a tarefa, foram expostas e exploradas as prioridades de cada dupla e comparadas com a sequência dos colegas, de modo a entender se existiam sequências repetidas ou distintas. Seguidamente, lançaram-se as questões “Foi fácil chegar a um consenso?”, “Porquê?”. Foi promovido um debate de forma a chegar a conclusões relativas às implicações que envolvem o processo de fabrico dos dispositivos tecnológicos a fim de formar um pensamento crítico sobre as implicações de possuir dispositivos tecnológicos, sensibilizando-os para os custos que existiam sempre que se adquiria novos equipamentos.

3.2.4. Inquérito final

Cerca de uma semana após a implementação das atividades foi solicitado a cada aluno que preenchesse um inquérito por questionário (v. anexo 13) com o propósito de aferir as suas opiniões acerca da mesma temática. O questionário pretendia averiguar se

⁸ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6VDhgXZE3es>

⁹ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8VEHS9xheZ0&t=7s>

as dinâmicas implementadas sensibilizaram o aluno para o problema abordado e se as suas opiniões sofreram alterações em algum momento.

3.3. Caracterização dos participantes

Os dados reunidos para a caracterização dos participantes foram fornecidos pela diretora de turma com a aprovação dos encarregados de educação, que previamente foram informados sobre o estudo em causa e consentiram a participação dos seus educandos nesta investigação.

O presente estudo foi realizado com a participação de quinze alunos de uma turma de 6.º ano do 2.º ciclo do ensino básico, num contexto educativo básico e secundário localizado no concelho de Caminha e distrito de Viana do Castelo. Do número total dos participantes, cinco eram do sexo masculino e dez do sexo feminino. As suas idades variam entre os 11 e os 12 anos. Do conjunto apenas um aluno possui Plano de Acompanhamento Individual (PAPI). De modo geral, o grupo possuía bom aproveitamento a nível das aprendizagens. Para além disso, demonstraram ser uma turma bastante autónoma e participativa.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados

Qualquer plano de investigação, implica uma recolha de dados originais por parte do investigador. (Coutinho, 2005, p. 127) Também, de acordo com Sousa (2009), existem distintos procedimentos destinados à recolha de dados. A obtenção dos dados relativos à nossa investigação suportou-se da utilização de inquéritos por questionário e das observações e registos alcançados após a aplicação da sequência didática implementada.

A descrição é, para Coutinho (2005), a técnica de recolha de dados utilizado em investigações de carácter natural uma vez que os dados obtidos através das observações tomam a forma de registos escritos detalhados. Pode depender da observação direta do investigador ou da análise de registos em vídeo, áudio e imagem. Neste sentido, foram utilizados procedimentos a nível desta técnica de recolha de dados, tal como a observação, nomeadamente através da captação de vídeo, fotografias e registo escrito no decorrer da prática das atividades relativas à problemática do estudo de investigação. A descrição "(...)" depende da observação direta do observador ou da análise de registos vídeo ou áudio "(..)"

(Coutinho, 2005, p.128). É possível documentar as atividades, comportamentos, entre outras características através da observação do investigador.

Relativamente à técnica de inquérito por questionário, esta possibilita, segundo Bell (1993), obter informação para que possa ser analisada extraíndo modelos de análise e possibilitando comparações. “Os inquéritos podem fornecer respostas às perguntas «o quê, onde, quando e como?», mas não é tão fácil descobrir o «porquê?»” (Bell, 1993). Assim, um inquérito propõe-se obter informações a partir de uma seleção representativa da população, permitindo tirar conclusões. Este pode ser aplicado através de entrevistas e questionários. De acordo com Coutinho (2014), quando as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra, o inquérito designa-se por questionário. No que diz respeito à utilização dos questionários, o mesmo foi produzido tendo em atenção a problemática apresentada, de modo a possibilitar a obtenção de dados que permitissem fazer uma análise de correlação. Os questionários formulados em função da problemática do estudo foram empregues em duas fases distintas. Numa primeira etapa, realizou-se o questionário inicial, o qual permitiu determinar as conceções que os alunos possuíam relativamente à problemática em estudo. Numa segunda fase foi realizado o questionário final após a concretização das atividades propostas. Ambos os questionários mantêm semelhanças a nível das questões, possibilitando realizar uma correlação nas respostas, ou seja, perceber se há diferenças de opinião após a sensibilização para a problemática em causa, proporcionando, deste modo responder à questão de investigação.

3.4.1. Procedimentos de análise de dados

Os inquéritos por questionário apresentam-se estruturados em dimensões. No questionário inicial, a primeira visou recolher dados relativos às características dos alunos, nomeadamente quanto à faixa etária e ao género. Numa segunda dimensão presente em ambos os questionários procuramos aferir as conceções e opiniões dos alunos relativamente às questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico.

Os questionários apresentam questões tanto de resposta fechada como aberta permitindo aos participantes manifestar a sua opinião ou justificar uma resposta. “Pelo seu caráter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida (*data reduction*) por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2005, p. 240). Assim, para os itens de natureza aberta recorreremos à categorização das respostas procurando nestas regularidades e “padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (Coutinho, 2005, p.240) e em seguida formulamos afirmações que as representam.

Capítulo IV- Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo são apresentados os dados do estudo e a sua respetiva análise, contendo uma descrição profunda e detalhada dos processos e acontecimentos para que seja possível compreendê-los, interpretá-los e, por sua vez, responder adequadamente à questão de investigação.

O capítulo em questão organiza-se pela análise dos dados reunidos através do inquérito por questionário inicial (4.1) relativo às conceções e opiniões dos alunos sobre questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico, da análise das observações relativas às sessões I (4.2.1) e II (4.2.2), e da análise dos dados relativos ao inquérito por questionário final (4.3), no qual se espera compreender alterações a nível das opiniões dos alunos relativas à problemática definida. Em último caso, é concretizada uma interpretação global dos resultados obtidos com estes dados.

4.1. Dados do questionário inicial

Num primeiro momento foram recolhidos dados a partir das respostas dos alunos a um questionário, que visava conhecer as suas conceções relativas a questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico. O mesmo foi empregue antes do período de intervenção, num momento em que os inquiridos ainda não tinham abordado o assunto. Dos 15 inquiridos todos preencheram o questionário inicial, todavia, algumas questões não foram respondidas.

No que diz respeito à primeira questão, a mesma pretendia identificar quantos alunos possuíam telemóvel. Assim, dos 15 inquiridos, a totalidade (100%) respondeu que tinha um dispositivo móvel (v. tabela 1).

Tens telemóvel?	f	%
Sim	15	100%
Não	0	0%

Tabela 1 - Alunos que possuem telemóveis

Seguidamente procuramos aferir em que ano de escolaridade é que tiveram acesso ao primeiro telemóvel. Podemos verificar que 53,2% dos participantes diz ter recebido no 5.º ano de escolaridade, 20% refere o 4.º ano de escolaridade, seguindo-se 6,7% que corresponde, de igual modo, ao período do Pré-Escolar, 2.º ano, 3.º e 4.º ano de escolaridade. Pela análise da tabela 2 podemos constatar que os alunos adquirem mecanismos eletrónicos bastante cedo, destacando-se, inclusive, no período do Pré-Escolar, seguindo-se o 2.º ano de escolaridade. Constata-se que no 5.º ano já todos os inquiridos zelavam pelos seus aparelhos.

Tens telemóvel desde que frequentas o (-) ano de escolaridade	f	%
Pré-Escolar	1	6,7
2.º ano	1	6,7
3.º ano	1	6,7
4.º ano	3	20
5.º ano	8	53,2
Não respondeu	1	6,7

Tabela 2 - Ano de escolaridade em que possuíram o primeiro telemóvel

Averiguamos a quantidade de telemóveis que já passaram pelas mãos dos inquiridos, pelo que os dados revelam que 40% admite ser o 1.º aparelho de que são proprietários, enquanto 33,3% regista como sendo o 2.º dispositivo que possuem e 13,3% alega que é o 3.º telemóvel que possuem. Com a mesma percentagem, apenas 6,7% assinala que é o 4.º e outros 6,7% indica ser o 5.º dispositivo que possuem. Como se pode verificar na tabela 3, conclui-se que a maioria dos alunos mantém o primeiro dispositivo adquirido, seguindo-se uma sequência decrescente até às respostas de dois alunos que indicam já possuir o 4.º e 5.º telemóvel.

Este é o teu ____ (1.º, 2.º, 3.º...) telemóvel:	f	%
1.º	6	40
2.º	5	33,3
3.º	2	13,3
4.º	1	6,7
5.º	1	6,7

Tabela 3 - Número de telemóveis já adquiridos

Com a questão alusiva ao destino dos telemóveis que deixaram de usar, procurou-se aferir o que é feito aos aparelhos que os alunos já não utilizam. Nesta linha, as respostas indicam que 40% os mantêm guardados. A resposta alusiva à reciclagem obteve uma percentagem de 13,3% enquanto a minoria (6,7%) admite que o reutilizou. Grande parte dos alunos alegou que guarda os telemóveis para uma possível necessidade, nomeadamente caso telemóvel o atual avarie. Dos participantes que admitem ter reciclado, um afirma que o depositou num contentor destinado a eletrónicos e outro revela ter entregue a uma associação destinada a esse fim. O aluno que aponta ter reutilizado afirma que deu o dispositivo a um familiar (v. tabela 4).

Que fizeste aos telemóveis que já não utilizas?	f	%
Reciclou	2	13,3
Guardou	6	40
Reutilizou	1	6,7
Não esclareceu	1	6,7
Não respondeu	5	33,3

Tabela 4 - Destino dos telemóveis em desuso

No que concerne à marca do telemóvel que possuem, as respostas dos participantes revelam que a moda é a marca Samsung, utilizada por 33,3% dos alunos. Já as patentes Alcatel, Huawei e Meo são a escolha de 13,3 % dos inquiridos, enquanto os títulos Vodafone, iPhone, Asus e Doogee representam uma percentagem de 6,7% cada (v. tabela 5).

Qual é a marca/modelo do teu telemóvel?	f	%
Alcatel	2	13,3
Huawei	2	13,3
Vodafone	1	6,7
Samsung	5	33,3
iPhone	1	6,7
Asus	1	6,7
Meo	2	13,3
Doogee	1	6,7

Tabela 5 - Marcas dos telemóveis dos alunos

Questionados se os dispositivos têm tudo o que os alunos precisam, foi possível uma constatação óbvia. Dos inquiridos, uma grande maioria (86,7%) assinala que sim, enquanto 13,3% indicam que não (v. tabela 6).

Este telemóvel tem tudo o que precisas?	f	%
Sim	13	86,7
Não	2	13,3

Tabela 6 – Apreciação dos alunos relativamente às limitações dos seus telemóveis

Com o intuito de averiguar se os alunos revelam curiosidade no que se relaciona à origem dos seus telemóveis, foi inquirido se estes sabem em que país o seu telemóvel foi fabricado. Deste modo, foram analisados os dados exibidos na tabela 7 onde é possível verificar que a maioria (66,7%) não tem noção, enquanto 33,3% admite estar informado sobre o assunto.

Sabes em que país foi fabricado?	f	%
Sim	5	33,3
Não	10	66,7

Tabela 7- Parecer dos alunos relativamente à origem dos seus dispositivos

No seguimento da questão anterior, foi inquirido aos participantes que negaram tomar conhecimento do país relativo ao fabrico do seu telemóvel, onde deduzem que possa ter sido. Assim, dos inquiridos que atenderam à questão, 26,6% indicou a China como país provável de fabrico e 13,3% afirmou não possuir qualquer ideia. Com valores equivalentes, 6,7% referiram ser a Alemanha, Portugal e França (v. tabela 8).

Onde supões que possa ter sido?	f	%
China	4	26,6
Alemanha	1	6,7
Portugal	1	6,7
França	1	6,7
Não tem ideia	2	13,3
Não respondeu	6	40

Tabela 8 – Deduções dos inquiridos relativamente ao país fabricante dos telemóveis que possuem

Quando questionados sobre o motivo pelo qual já mudaram ou as pessoas mudam de telemóvel, pela análise da tabela 9, é perceptível que a maioria (73,3%) indica a avaria como justificação. Segue-se 40% que considera a possibilidade de comprar um aparelho melhor e mais recente como principal razão, 26,7 % refere a insatisfação dos proprietários com o aparelho e 6,7% afirma a necessidade de um telemóvel melhor.

Porque motivo já mudaste/as pessoas mudam de telemóvel?	f	%
Avaria	11	73,3
Possibilidade de comprar um melhor/recente	6	40
Insatisfação	4	26,7
Necessidade	1	6,7

Tabela 9 – Motivo pelo qual se muda de telemóvel (N=15)

Pretendemos averiguar quais os valores dos telemóveis que os alunos utilizam atualmente. Deste modo, os dados indicam que 26,7% possui aparelhos num intervalo de valores entre os 100€ e os 199€, enquanto a mesma percentagem (26,7%) refere não possuir qualquer ideia do custo do seu dispositivo. Dos inquiridos, 20% refere adquirir telemóveis de custos que vão dos 200€ aos 499€. Referindo preços mais elevados é mencionado por 13,3%, que usufruem de telemóveis com valores que se situam entre os 500€ e os 899€. Já 13,3% refere que detém telemóveis com custos máximos de 99€. Considerando estes dados, é possível comprovar que a maioria dos alunos apresenta telemóveis de valores intermédios tendo em conta as opções disponíveis no mercado (v. tabela 10).

Em média, sabes quanto custou o teu atual telemóvel?	f	%
0€ - 99€	2	13,3
100€ - 199€	4	26,7
200€ - 499€	3	20
500€ - 899€	2	13,3
Não sabe	4	26,7

Tabela 10 – Custo dos telemóveis dos inquiridos

Quando questionados os inquiridos sobre se o preço dos telemóveis que usavam refletia os custos de todo o processo do seu fabrico, 86,7% responde afirmativamente, ou

seja, considera que o preço do seu telemóvel reflete o custo do seu fabrico, enquanto 13,3% presume que o preço não reflete o custo desse processo (v. tabela 11).

Achas que o preço do telemóvel reflete os custos de todo o processo do seu fabrico?	f	%
Sim	13	86,7
Não	2	13,3

Tabela 11 – Parecer dos inquiridos sobre o custo real dos telemóveis face ao processo de fabrico

Foi também questionado aos participantes se os telemóveis deviam ser mais baratos ou mais caros, solicitando uma justificação. Nesta questão, a resposta foi unânime, uma vez que 100% dos inquiridos concorda que os telemóveis deviam ser mais acessíveis. Ao fundamentarem o porquê das suas considerações, a maior parte dos alunos referiu o facto de ser uma necessidade nos dias que correm, de nem toda a gente ter a possibilidade de os adquirir e de todos possuírem a mesma função. Outro aluno indicou que o custo podia ser mais baixo devido a ser um recurso temporário (v. tabela 12).

Os telemóveis deviam ser mais:	f	%
Baratos, porque:	15	100
Podem-se avariar	1	
Todos têm a mesma funcionalidade	4	
Há pessoas com poucas possibilidades de comprar	4	
São uma necessidade atual	5	
É só tecnologia	1	
Não é um bem essencial à vida	1	
É um recurso temporário	1	
Caros, porque:	0	0

Tabela 12 – Parecer dos inquiridos relativamente ao custo dos telemóveis (N=15)

As respostas dadas pelos inquiridos sobre se conhecem os diferentes passos para fabricar um telemóvel são equivalentes, visto que a totalidade dos participantes (100%) revela não conhecer as etapas do fabrico dos dispositivos (v. tabela 13).

Conheces os diferentes passos para fabricar um telemóvel?	f	%
Sim	0	0
Não	15	100

Tabela 13 - Conhecimento das etapas de fabrico de um telemóvel

Os alunos foram também inquiridos relativamente ao conhecimento que possuem dos materiais necessários para fabricar um dispositivo móvel que usam. Da análise à tabela 14 verifica-se que a maioria (53,3%) dos inquiridos afirma não ter qualquer conhecimento relativamente à sua composição, enquanto os restantes 46,7% diz saber alguns dos materiais que o compõe. Neste sentido, 6 dos alunos identificaram o vidro, 3 indicaram a bateria, enquanto os demais reconheceram o mercúrio, o plástico e o metal como materiais que compõe o seu telemóvel.

Sabes que materiais são necessários para o fabrico de um telemóvel? Por exemplo:	f	%
Sim	7	46,7
Mercúrio	2	
Plástico	2	
Vidro	6	
Metal	1	
Bateria	3	
Não	8	53,3

Tabela 14 - Conceção dos alunos sobre os materiais necessários ao fabrico de um telemóvel

Relativamente à tabela 15, esta revela as respostas dos inquiridos sobre a sua consciencialização relativa aos impactos ambientais que estão associados ao fabrico de um telemóvel. Os participantes do estudo indicam, na sua maioria (66,7%), que não estão conscientes de tais consequências, enquanto 33,3% revelam estar informados. Destes 33,3% revelam estar cientes da utilização de químicos, da poluição e do desperdício que implicam a constituição dos telemóveis com que andam.

Estás consciente dos impactos ambientais associados ao fabrico de um telemóvel? Se sim, indica-os:	f	%
Sim	5	33,3
São utilizados químicos na produção de baterias	1	
São enviadas ondas sonoras ao fazer uma chamada	1	
Desperdício de energia e bens materiais	1	
Fábricas que poluem o ambiente	3	
Não	10	66,7

Tabela 15- Perceção dos alunos relativamente aos impactos ambientais associados ao fabrico de um telemóvel

Foi ainda questionado se os inquiridos acreditam que no processo de fabrico são respeitadas as condições dos trabalhadores. As respostas variavam entre “sim”, “não” e “não sei” para os itens Salários adequados, Horário laboral, Higiene no trabalho, Segurança no trabalho e Mão de obra especializada. Na primeira que dizia respeito a salários adequados, a maioria dos alunos (60%) indicou que não sabia, 33,3% assinalou que “sim”, ou seja, que os salários são adequados, enquanto 6,7% deduziu que tal não seria respeitado.

Relativamente ao horário laboral, também 60% sinalizou que não sabia, 33,3% acreditava que o horário laboral era respeitado, enquanto os restantes 6,7% consideraram que tal não era respeitado.

No que se refere à higiene no trabalho, 60% afirmaram não saber se esse direito é reconhecido, 26,7% assinalou que não e 13,3% indicou acreditar que a condição é respeitada.

No que toca à segurança no trabalho 46,7% dos inquiridos afirmaram que essa condição de trabalho é honrada, 33,3% pensou que não é respeitada, enquanto os restantes 20% indicaram desconhecer tal aspeto.

Relativamente à segurança no trabalho, 46,7% dos inquiridos pensa que este direito é assegurado, 33,3% acredita que não é e os restantes 20% não possuem qualquer ideia relativa a esta condição.

Por fim, realizou-se a questão relativa à mão de obra especializada, sendo que 86,6% dos inquiridos acreditava que a mesma era requerida, enquanto 6,7% assinalou que esta exigência não era respeitada e os restantes 6,7% indicou não saber (v. tabela 16).

Acreditas que no processo de fabrico de um telemóvel são respeitadas as condições dos trabalhadores como:	f	%
Salários adequados		
Sim	5	33,3
Não	1	6,7
Não sei	9	60
Horário laboral		
Sim	5	33,3
Não	1	6,7
Não sei	9	60
Higiene no trabalho		
Sim	2	13,3
Não	4	26,7
Não sei	9	60
Segurança no trabalho		
Sim	7	46,7
Não	5	33,3
Não sei	3	20
Mão de obra especializada		
Sim	13	86,6
Não	1	6,7
Não sei	1	6,7

Tabela 16 -Conceções dos alunos relativamente ao respeito pelas condições de trabalho no fabrico de telemóveis

Uma última questão permitiu aferir se os participantes mudariam as suas atitudes em algum aspeto, caso o fabrico dos telemóveis implicassem a violação dos direitos humanos. Constata-se pela tabela 17 que grande parte dos inquiridos (86,6%) mudaria a sua atitude e justificam-no. Assim, 5 participantes indicaram que não usariam mais os telemóveis, 3 admitiram que não comprariam mais dispositivos móveis e 2 referiram que

sensibilizariam as pessoas para não utilizar telemóveis. Ainda 6,7% admitiu que não mudaria a sua atitude e os restantes 6,7% não apresentaram coerência nas suas respostas, justificando que não mudariam as suas atitudes, pois o telemóvel é um bem essencial, a “menos que fosse um caso muito grave”.

Se o fabrico de um telemóvel implicasse a violação dos direitos humanos, mudarias a tua atitude nalgum aspeto?	f	%
Sim	13	86,6
Não os usaria	5	
Não compraria	3	
Sensibilizava as pessoas para não usarem	2	
Não os mandava para arranjar	1	
Não justifica	3	
Não	1	6,7
Não justifica	1	
Não é coerente na resposta	1	6,7

Tabela 17 - Opinião dos alunos sobre as suas eventuais mudanças de atitude se constatasse que houve violação dos direitos humanos na produção de telemóveis

4.2. Dados da observação

Resultado das observações registadas pela investigadora num diário de bordo, apresentam-se os dados recolhidos ao longo das aulas em que decorreram as dinâmicas do estudo. Estas observações permitiram registar dados relativos às ações em sala de aula, nomeadamente interações, interesses nas atividades e comentários registados num diário de bordo. As evidências produzidas pelos alunos aquando da implementação da sequência didática constituem registos importantes para melhor compreensão do fenómeno.

4.2.1. Primeira sessão

Na primeira sessão do estudo foi introduzida a temática que vinha no seguimento do conteúdo programático *Tecnologias de Informação e Comunicação*. Neste contexto, foi explorado através de uma apresentação em *PowerPoint* sobre as TIC que possibilitou a interação com os alunos. À medida que ia sendo explorado, colocamos algumas questões que estimularam o diálogo e a partilha de conhecimentos prévios dos alunos e até mesmo

a leitura e interpretação da informação dos slides. Os alunos participaram ativamente no diálogo partilhando ideias e opiniões com base nas suas vivências e conhecimentos. Ao longo desta intervenção foram registadas respostas a diversas questões, nomeadamente quando lhes inquirido qual o propósito das telecomunicações. Os alunos entusiasmando-se pediram para responder, surgindo pareceres como: *“Poder comunicar com pessoas que estão longe (008)”*; *“Para sabermos mais (015)”*; *“Através da internet conseguimos fazer pesquisas (002)”*. Após a discussão relativa às suas ideias foi apresentada uma resposta à questão sobre qual o propósito das telecomunicações, interligando as ideias dadas pelos alunos. Dando seguimento ao diálogo, foi questionado qual a utilidade que os alunos dão à Internet, o que suscitou alguma confusão, pois todos os alunos queriam partilhar o que fazem na rede, respondendo: *“Para falar com as pessoas (007)”*; *“Para jogar (009)”*; *“Ver vídeos (008)”*; *“Ouvir música (008)”*; *“Fazer os trabalhos (010)”*; *“Aprender outras línguas (004)”*. De seguida, foi-lhes questionado qual a utilidade que dão os telemóveis, ao que os alunos prontamente indicaram: *“Para jogar (009)”*; *“Mandar mensagens (001)”*; *“Ir ao YouTube (008)”*; *“Usar a calculadora (003)”*; *“Gravar vídeos (014)”*; *“Ver vídeos (010)”*; *“Ir às redes sociais (002)”*. No seguimento, e atendendo às respostas dos alunos, foi-lhes inquirido se utilizavam mais o telemóvel para comunicar ou para fazer outras coisas. Vários alunos responderam *“Outras coisas”*, entusiasmando-se de imediato para comunicar algo aos colegas do lado sobre o que faziam. Na observação desta sessão, notou-se que este assunto despertou nos alunos grande vontade de partilhar comentários com os colegas uma vez que é um tema atual e no qual os alunos despendem parte do seu tempo livre. Ainda no seguimento desta etapa foi inquirido à turma quais as vantagens das tecnologias de informação e comunicação (TIC), questão que obteve respostas como: *“Comunicar mais facilmente (015)”*; *“Saber mais (012)”*; *“Aceder a informações de todo o mundo (004)”* e *“Pode estar a acontecer uma guerra e estar alguém a filmar em direto (008)”*. No seguimento da questão anterior, foi realizada outra alusiva às desvantagens/riscos das TIC, à qual se atentou as seguintes respostas: *“Cyberbullying (015)”*; *“Sequestros (009)”*; *“Ameaças (008)”*; *“Apropriação de contas (008)”*; *“Acesso a informações pessoais (003)”*; *“Produção de lixo eletrónico (002)”*; *“Vírus (008)”*. Com o intuito de perceber as suas conceções foi questionado também o que eles acreditam que se pode fazer para prevenir

alguns dos perigos referidos, ao que os alunos indicaram: “Colocar *as contas privadas* (008)”; “*Não aceitar pessoas desconhecidas* (010)”; “*Não falar com estranhos* (014)”.

Após a exibição da animação “Os transportes e as telecomunicações”, chegou-se ao conceito de aldeia global e trabalhou-se o seu significado. Foram apresentadas duas imagens que possibilitavam a sua interpretação, ao que um aluno comentou: “*É aldeia global, pois toda a gente do mundo está ligada* (015)”. Foi indicado que vivermos numa aldeia global possui “aspectos positivos e negativos”. Toda a turma mostrou-se precetora de quais os aspetos positivos revelando que: “*Sabemos o que se está a passar de importante em qualquer parte do mundo* (008)”. No que diz respeito aos aspetos negativos, foram apresentadas algumas imagens alusivas às problemáticas globais deste conceito, que pretendiam a interpretação por parte dos alunos, ao que os mesmos compreenderam: “*Problemas ambientais* (013)”; “*Pobreza* (006)”; “*Poluição* (012)”; “*Terrorismo* (009)”. Os alunos foram dando exemplos relativos aos problemas indicados, tendo um aluno referido que os telemóveis poluíam o ambiente. A partir desta observação a investigadora fez uma ponte para a etapa seguinte, questionando aos alunos se possuíam a noção de como é o processo de fabrico dos telemóveis, ao que vários alunos responderam “*Não*”.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que se dividissem em 3 grupos de 5 elementos, ao que prontamente cumpriram. Após a professora ter explicado a atividade “O ciclo de vida de um telemóvel” e entregue o conjunto de seis imagens que representavam as etapas do processo de fabrico de um telemóvel (v. anexo 8), foi possível observar que os alunos começaram de imediato a analisar as imagens e a partilhar as suas ideias e explicações. Ao longo desta interação, notou-se que todos os alunos participavam ativamente na discussão da atividade, procurando fazer ver aos colegas o seu ponto de vista. Esta etapa demorou mais do que o previsto pois os alunos mudavam a ordem das imagens várias vezes. Durante a discussão dos grupos, os alunos sentiram-se confusos, uma vez que alguns colegas não partilhavam das mesmas opiniões. Também foi possível observar o esforço que os grupos faziam para esconder a ordem das imagens dos restantes grupos e de falar baixo para que não os escutassem com receio de imitarem a organização das suas imagens. Findado o tempo fornecido para analisar e organizar as imagens cada grupo apresentou a ordem que

escolheu e como interpretou as imagens aos restantes grupos. O grupo I, iniciou por revelar a ordem das imagens indicando a interpretação que tinha efetuado (v. figura 7).

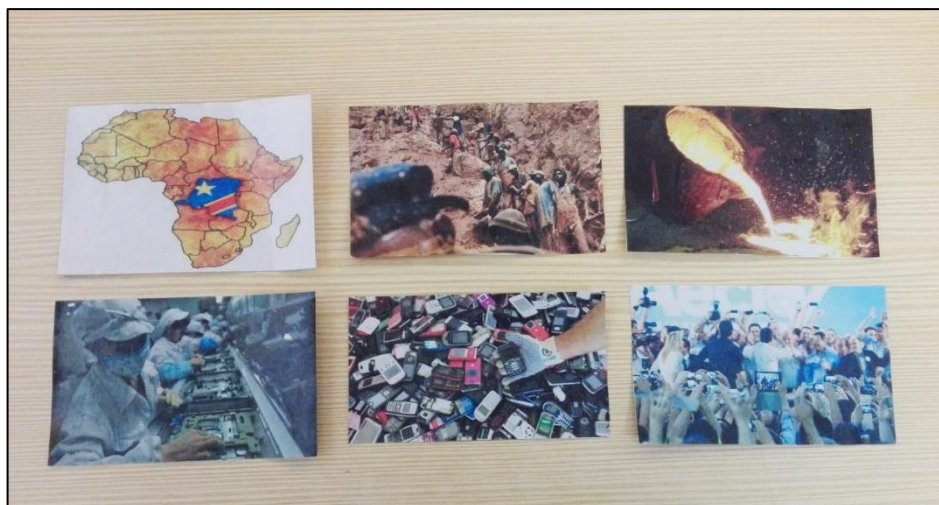


Figura 7 - Sequência das imagens do grupo 1

Neste sentido, registaram-se as conceções para cada imagem, assim no que diz respeito à imagem 1, revelaram ter interpretado como sendo o “país onde os africanos vão buscar o mercúrio”, seguidamente, identificaram na imagem 2 “os africanos a procurar as minas e o mercúrio”, na imagem 3 revelam que “o mercúrio está a ser derretido”, enquanto na imagem 4 identificam a “formação dos telemóveis”, na imagem 5 a “reciclagem dos telemóveis” e por fim, associam à última imagem “os telemóveis prontos”. Contudo, uma aluna discordou do restante grupo, uma vez que trocava a imagem 5 e 6 de posição.

Após a exposição do primeiro grupo, passou-se a ouvir a explicação do grupo 2 relativamente à análise e organização que realizou das imagens (v. figura 8).



Figura 8 – Sequência das imagens do grupo 2

Relativamente à imagem que consideraram a inicial, o grupo interpretou como sendo *“onde os telemóveis são feitos, em África”*, quanto à seguinte, justificaram a escolha como sendo o local *“onde extraem os materiais para os telemóveis”*, em relação à terceira imagem os alunos interpretaram como sendo *“os materiais a serem derretidos”*, relativamente à representação 4, o grupo referiu *“estão a fazer as baterias para os telemóveis”*, enquanto na imagem 5 identificaram *“os telemóveis a serem utilizados”* e na última representação *“os telemóveis já usados”*.

O terceiro e último grupo em relação à interpretação e organização das representações indicaram na imagem 1 estar *“representado o Congo em África, onde estão os escravos que fabricam os telemóveis”*. Nesta ordem, a posição da imagem 2 foi interpretada como sendo *“os escravos a trabalhar, certamente em África”* e *“onde vão buscar as matérias-primas”*. Relativamente à terceira imagem, o grupo referiu estar representado *“o mercúrio utilizado nos telemóveis”*, enquanto para a posição quatro, indicaram estar a *“transformar o mercúrio e as pedras preciosas em telemóveis”*. Para a quinta imagem o grupo justificou como sendo *“os telemóveis prontos a serem utilizados”* e na última imagem referiram *“no fim da utilização, morrem e vão para a reciclagem”*.



Figura 9 -Sequência das imagens do grupo 3

Em suma, os grupos 2 e 3 organizaram as imagens de forma semelhante e de forma distinta do grupo 1. Através das suas interpretações foi-nos possível constatar algumas das concepções que os alunos possuem, alusivas ao tema, nomeadamente ideias incorretas sobre alguns aspetos. Também nos foi possível observar que num momento da explicação

do primeiro grupo um elemento identificou, na representação, algo como sendo mercúrio, pois estava ocorrente de que esse mineral era utilizado na componente dos dispositivos. Com aquela observação oral, os restantes grupos utilizaram esse termo para se referir ao que estava representado na imagem, não possuindo qualquer indicação da sua credibilidade. Note-se que em nenhum momento foi referido pela professora que o mercúrio era utilizado no fabrico dos telemóveis, uma vez que eram esperadas as suas conceções.

Seguidamente, aquando da entrega dos cartões informativos (v. anexo 9) para associar às imagens, com a descrição de cada etapa e a sua respetiva identificação, cada grupo iniciou o trabalho. Mais uma vez todos os grupos se mostraram entusiasmados e rapidamente começaram a analisar os cartões, destacando-se a discussão e troca de ideias entre todos os elementos. A investigadora solicitou a cada grupo as associações das imagens aos cartões, a fim de partilhar com todos as conclusões a que chegaram.



Figura 10 - Associação dos cartões informativos às imagens do grupo 1,2 e 3

Verifica-se que todos os grupos associaram à sua sequência de imagens os cartões de forma idêntica. É de salientar que o grupo 1, inicialmente possuía uma sequência diferente dos restantes grupos e após a análise dos cartões informativos trocou a ordem das duas últimas imagens, ficando assim com uma estrutura igual aos outros grupos. Desta forma, à imagem 1 associaram o cartão relativo à *Exportação-Contrabando*, para a imagem

2 escolheram o cartão correspondente à *Extração*, relativamente à imagem 3 vincularam-na ao cartão referente ao *Processo de Fundição*, enquanto à imagem 4 relacionaram com o cartão relativo ao *Fabrico*. No que diz respeito à imagem 5, associaram ao cartão referente ao *Consumo*, e por fim, associaram a imagem 6 ao cartão intitulado *Fim de vida*.

Nenhum grupo reparou na incoerência de sequenciar a *Exportação – Contrabando* antes da *Extração*, uma vez que todos os grupos posicionaram do mesmo modo. Aquando da exploração oral a investigadora inquiriu “*Vão exportar algo antes de extrair?*”, tendo se registado comentários como: “*Ah! Pois é...*”, e logo passaram a fazer as devidas alterações na organização dos seus materiais.

Em seguida, passou-se à exploração das etapas através das imagens e dos cartões. Os alunos liam à vez para a turma e a professora explicava conceitos que pudessem suscitar dúvidas. Posteriormente foi questionado aos alunos as suas ideias relativas às etapas abordadas, ao que os alunos responderam: “*Não sabia que havia contrabando, o resto sabia (002)*”; “*Sabia que eram fabricados, consumidos e reciclados (015)*”; “*Não conhecia nenhuma etapa (007)*”. Para além destes comentários alusivos aos conhecimentos das etapas, outros alunos mostraram-se chocados com assuntos que ocorrem em cada fase, nomeadamente as condições de trabalho e a violação dos direitos humanos, referindo: “*Não sabia que ganham tão pouco (002)*”; “*Eles trabalham muitas horas (014)*”; “*Não sabia que era feito tanto lixo no mundo por causa dos telemóveis (015)*”. Também, questionaram: “*Por que é que ganham tão pouco? (015)*”; “*Porque é que ninguém faz nada? (008)*”; “*Porque é que não fazem queixa a alguém? (009)*”; “*Não podem fazer greve? (005)*”. A professora levou-os a refletir que aquelas pessoas não possuem uma escolha, são forçadas a trabalhos desumanos para poderem dar de comer à família, mesmo que muito pouco. Foi referido também que existem organizações que ajudam, mas o muito trabalho que fazem não chega a toda a população existente naquele território pois não conseguem mudar o mundo sozinhos. Indicou que todos possuímos um papel importante e todos devemos ajudar no que está ao nosso alcance para que aquilo não se repita. No final, foi referido que na aula seguinte voltaríamos a abordar o assunto.

4.2.2. Segunda sessão

Relativamente à segunda sessão referente ao estudo, este iniciou-se com uma breve revisão da anterior. Foi questionado pela investigadora aos alunos o que se tinha abordado, pelo que os participantes referiram as vantagens e desvantagens dos telemóveis e as etapas do fabrico de um telemóvel, indicando exemplos e as devidas fases.

Seguidamente, foi introduzida a explicação da primeira dinâmica desta sessão “Bilhete de identidade do telemóvel” e que dizia respeito à criação de uma identificação para o telemóvel de cada aluno. Os alunos mostraram-se rapidamente entusiasmados realizando comentários positivos: “*Que fixe*”. Em seguida, a investigadora explicou a atividade e dividiu os alunos em pares, apesar de inicialmente ter sido planeado em grupos de 5, contudo, devido à dispersão que se observou na aula anterior nos grupos achou-se por bem diminuir os mesmos. Neste sentido, a professora entregou o modelo do bilhete de identidade já com os parâmetros definidos (v. anexo 10). Observou-se que os alunos rapidamente começaram por analisar a sua estrutura. Em seguida foi entregue um *QR Code* (v. anexo 11) impresso para que os alunos com os seus telemóveis acessem ao *site*¹⁰ (v. imagem 11), de modo a encontrarem as informações necessárias para o preenchimento do B.I (v. figura 12).

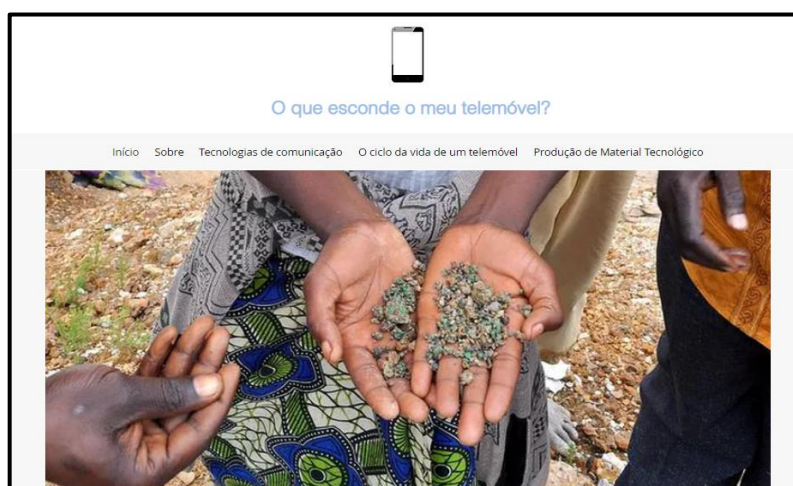


Figura 11 - Website criado para apoio à sequência didática

Os participantes mostraram-se entusiasmados por terem a possibilidade de utilizarem o telemóvel em sala de aula, tentando imediatamente aceder ao *site*, enquanto

¹⁰ URL: <https://extracaorecursosste.wixsite.com/website-1>

ajudavam os colegas que apresentavam mais dificuldades. Todavia, devido à débil internet da escola, alguns telemóveis não carregavam a página e os alunos manifestaram aborrecimento. Para ultrapassar este problema foi-lhes disponibilizado o computador da sala para consultarem a página.

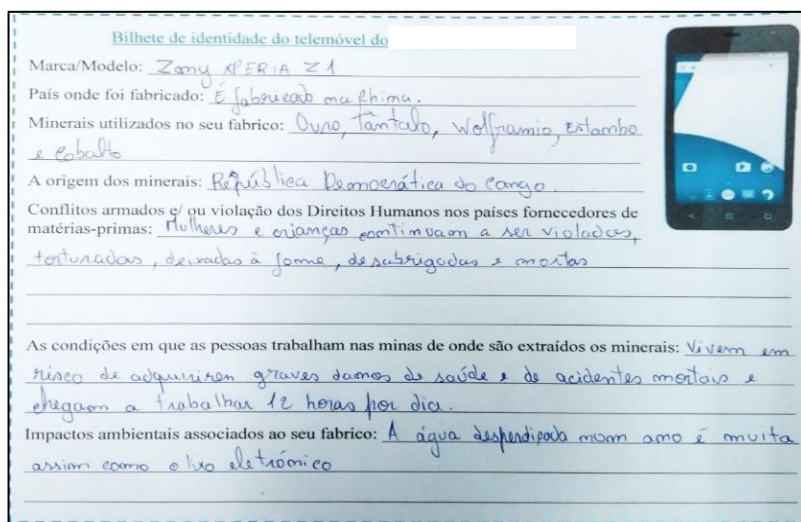


Figura 12 – Exemplo do bilhete de identidade do telemóvel de um aluno

Rapidamente, alguns alunos realizaram questões como: “*Como é que sabemos o país onde o nosso telemóvel foi fabricado?*”, ao que outros alunos respondiam prontamente às questões e dúvidas dos colegas. Cada par explorava em conjunto o *site* e os dispositivos móveis, o que gerou algum ruído na sala, contudo, normal para o tipo de dinâmica que estava a ser realizada.

Após esta atividade, foi questionado oralmente em que país o telemóvel de cada aluno tinha sido fabricado, ao que os alunos revelaram o local, como se observou na tabela 18 que se segue.

	f	%
China	13	86,7
Coreia	2	13,3

Tabela 18 – Respostas dos alunos relativamente ao país fabricante dos telemóveis

A maioria dos telemóveis dos participantes (86,7%) foram fabricados na China, enquanto apenas 13,3% foi fabricado na Coreia. Depois de ouvir os alunos, foi inquirido se

esta informação foi ao encontro das inferências iniciais, as que haviam indicado no questionário inicial. Poucos alunos afirmaram ter adivinhado, alguns revelaram que não, enquanto outros já não se lembravam do que tinham respondido.

Em seguida, foi projetado um primeiro vídeo¹¹, de carácter animado, que deu lugar aos risos da grande parte dos alunos, deixando escapar comentários como: *“Oh meu Deus! Que imaginação! (008)”* e *“Que é isto? (005)”*. Contudo, os alunos compreenderam a mensagem que o mesmo pretendia expor. Após a exibição foi solicitado aos alunos que comentassem a curta-metragem de animação que assistiram, surgindo respostas como: *“Como vão surgindo cada vez mais telemóveis novos, as pessoas querem e compram-nos e os outros vão parar o lixo” (015); “Não devemos andar sempre agarrados ao telemóvel, devemos conviver um bocado (008); “O planeta estava a ser destruído, destruíam árvores (002)”*. De modo a dar forma ao diálogo e a perceber o que é que os alunos entenderam foram sendo lançadas algumas questões alusivas à sua interpretação, nomeadamente questionando o que sucedia aos telemóveis depois de utilizados, ao que um aluno respondeu *“Os telemóveis não eram reciclados nem reutilizados e produziam muito lixo electrónico (013)”*. Após ouvir as suas percepções passou-se à projeção do segundo vídeo¹², no qual os alunos mantiveram o silêncio e a atenção. Em seguida, foi-lhes questionado o que entenderam do vídeo e qual era o problema representado, originando respostas como: *“As pessoas estão a morrer à fome, de violências, desabamento de terras nas minas (007); “As mulheres eram violadas e torturadas (014); “Os militares, quem tinha o poder violava e matava (015); “Crianças eram mortas (002); “As condições de trabalho eram muito más (002); “O Congo está a ficar sem pessoas para nos fabricar os telemóveis. Já morreram 6 milhões (008)”*. Este último comentário gerou alguma controvérsia, ao que a professora pediu ao aluno para voltar a explicar o seu ponto de vista, com o intuito de perceber se o que disse tinha sido refletido, pois o aluno em questão não demonstrou empatia para com as pessoas, preocupando-se apenas com o facto do fabrico dos telemóveis. Gerou-se um breve debate entre os alunos em que a maioria defendia que as pessoas são mais importantes, enquanto dois elementos insistiam que *“alguém tinha de o fazer (008)”*. Sem

¹¹ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6VDhgXZE3es>

¹² URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8VEHS9xheZ0&t=7s>

delongar este debate e após a percepção de que os dois alunos mantinham a mesma opinião e não se conseguiam colocar no lugar do outro, a professora decidiu avançar. Assim, foi questionado aos alunos se depois de assistirem aos vídeos e terem acesso à informação transmitida, eram capazes de mudar alguma coisa nas suas ações. Foram registados comentários como: “Reciclar os telemóveis (012)”; “Deixar de os usar (003)”. No seguimento do último comentário foi-lhes questionado se eram capazes de deixar de usar os telemóveis, ao que apenas uma aluna respondeu que era capaz, referindo que “antigamente as pessoas não tinham telemóveis e viviam (002)”, enquanto a restante turma respondeu que não o faria. Logo de seguida, outra participante afirmou que se evitasse aquelas tragédias, então sim era capaz e ainda afirmou “Todos eramos capazes de deixar de utilizar os telemóveis, nós é que não queremos (001)”, o que gerou algum burburinho entre os alunos. Deu-se continuidade ao diálogo com a questão da investigadora “Reparando no que acontece na República Democrática do Congo, não gostavam de mudar isso?”, grande parte dos alunos respondeu afirmativamente. Em seguida, a investigadora afirmou que podemos pensar em formas de ajudar a prevenir estes conflitos e propôs essa tarefa aos participantes do estudo. Observou-se que os alunos pararam para pensar e discutiram em voz baixa com o colega do lado. Visto que os alunos não estavam a comunicar, a professor estimulou as suas participações dando pistas, “Queremos reciclar os telemóveis que temos em casa, o que fazemos?”. Em pouco tempo foi-se notando dedos no ar com algumas ideias: “Ecopontos, o eletrão (015)”; “Entregar nas lojas (002)”. Surgindo em seguida, outras ideias distintas: “Criar organizações que façam o transporte do que eles precisam, como roupas apropriadas para os problemas que há no Congo e dinheiro para eles conseguirem trabalhar com condições (008)”; “Reduzir a produção, não comprar a menos que muito necessário (015)”; “Criar campanhas de sensibilização (003)”; “Dar mais dinheiro aos fabricantes e menos ao comerciante (009)”; “Acabar com as minas ilegais (011)”. Após cada aluno partilhar as suas ideias foi-lhes indicado que escrevessem no quadro. Assim, na figura 13 está representado o registo no quadro das ideias pensadas pelos alunos.

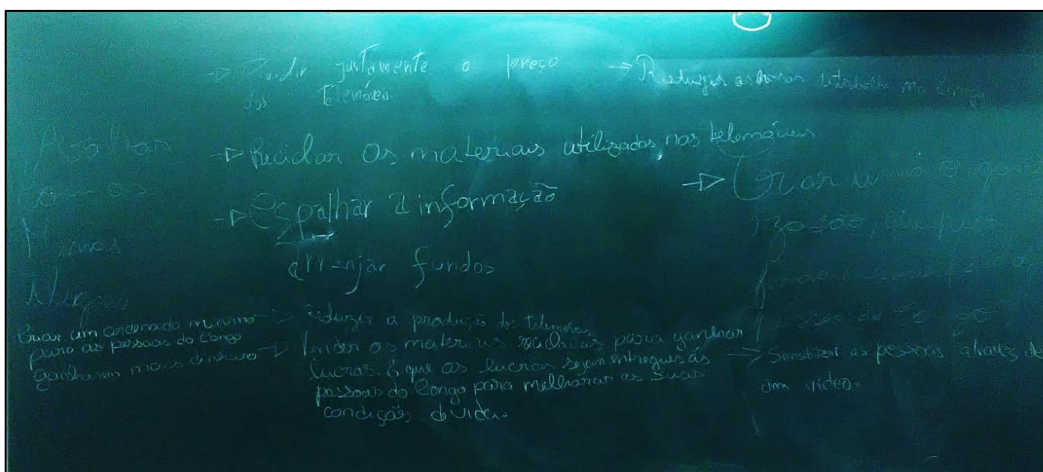


Figura 13 - Registo no quadro das ideias referidas pelos alunos

Em suma, as soluções pensadas pelos participantes foram:

- Criar a lei de as crianças do Congo deixarem de trabalhar;
- Criar um ordenado mínimo para as pessoas do Congo ganharem mais dinheiro;
- Reduzir a produção dos telemóveis;
- Vender os materiais reciclados para ganhar lucro e os lucros serem entregues às pessoas do Congo para melhorar as suas condições de vida;
- Arranjar fundos;
- Sensibilizar as pessoas através de um vídeo;
- Criar uma organização que peça fundos necessários para as pessoas do Congo;
- Reduzir as horas de trabalho no Congo;
- Partilhar a informação;
- Reciclar os telemóveis;
- Dividir justamente o preço dos telemóveis;
- Acabar com as minas ilegais.

Na última atividade foi esclarecida a dinâmica “Fazer a diferença” e entregues os recursos necessários para a sua prática (v. anexo 12). Os alunos, em pares, rapidamente deram início à análise das ações registadas nos cartões e à sequencialização dos mesmos por prioridades, observando-se na tabela 19 seguinte quais as ações que os alunos consideraram relevante resolver em primeira instância.

Ações por um mundo mais justo, mais equilibrado e mais sustentável	Trio 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 5	Par 6	Par 7
A- Reciclar os telemóveis e outros equipamentos elétricos e eletrónicos.	5	6	5	8	4	4	1
B- Reduzir o consumo de telemóveis e de outros equipamentos elétricos e eletrónicos.	10	4	6	9	5	3	2
C- Escrever para as lojas, pedindo-lhes para disponibilizarem mais produtos locais e de Comércio Justo.	6	7	8	10	9	5	6
D- Escrever ao Presidente da Comissão Europeia, pedindo-lhe para mudar as regras do comércio de telemóveis e/ou doutros produtos cujos trabalhos não tenham assegurado os seus direitos.	1	5	3	5	8	2	5
E- Pesquisar e conhecer mais sobre o trabalho infantil no mundo, de forma a estar mais consciente dos problemas sociais e ambientais.	2	3	10	2	2	7	4
F- Realizar uma assembleia sobre a proteção do ambiente na comunidade, convidando entidades públicas e governamentais.	4	10	2	7	7	1	3
G- Capacitar países/comunidades mais desfavorecidas para que tenham voz na resolução dos seus problemas mais comuns.	9	8	1	1	1	6	7
Escolhas dos grupos							
H- Reduzir as horas de trabalho do Congo	3	1	_	6	_	10	_
I- Divulgar a informação	8	_	_	_	_	_	_
J- Criar uma organização que peça fundos para as pessoas do Congo.	7	_	7	_	6	_	8
K- Vender os materiais reciclados para ganhar lucros. E que os lucros sejam entregues às pessoas do Congo para melhorar as suas condições de vida.	_	9	_	_	_	_	_
L- Dividir justamente o preço dos telemóveis.	_	2	4	4	10	9	10
M- Acabar com as minas ilegais.	_	_	9	3	3	8	_
N- Criar uma lei que proíba que crianças trabalhem nas minas.	_	_	_	_	_	_	9

Tabela 19 – Ações por um mundo mais justo, equilibrado e sustentável, sequenciadas por prioridade para os alunos

Pela observação da tabela constata-se que a ação com mais destaque foi a G, que dizia respeito a dar voz aos países/comunidades mais desfavorecidas na resolução dos seus problemas, com 3 pares a distinguirem-na com a primeira prioridade. No que refere aos

restantes grupos, identificaram como a principal ação a ser discutida a questão da reciclagem (A), pelo par 7, a relevância de alterar as regras do comércio, atendendo aos direitos dos trabalhadores (D) priorizada pelo trio 1, o par 6 deu principal importância à proteção do ambiente (F), enquanto a dupla 2, achou que o horário de trabalho no Congo (H), é excessivo. Relativamente às ações acrescentadas pelos grupos, revela-se que optaram por distinguir a redução do horário de trabalho no Congo (4), a necessidade de divulgação da informação (1), a criação de organizações relativas à recolha de fundos (4), a venda de materiais reciclados e a utilização dos lucros para a população do Congo (1), a justiça na distribuição do preço das tecnologias (6), findar com as minas ilegais (4) e a necessidade de reconhecer a proibição do trabalho infantil (1).

Após a execução da dinâmica, cada grupo partilhou com os colegas a sequência dos cartões que organizaram por prioridades, comparou-se rapidamente as ações que se distinguiram com a primeira prioridade e também as ações acrescentadas e escolhidas pelos alunos que também consideraram relevante juntar àquelas 8 já definidas.

Após o diálogo, a investigadora questionou os participantes se foi fácil chegar a um consenso na organização das ações e porquê. Todos os grupos responderam como não tendo sido fácil: *“Não achamos nada fácil, porque muitas são importantes e foi difícil escolher (002)”*; *“Achamos que foi difícil, todas são importantes (014)”*; *“Também não achamos fácil, porque não tínhamos a certeza se era assim (003)”*; *“Nós ordenamos por esta ordem, mas não achamos que umas sejam mais importantes do que outras (006)”*; *“Foi muito difícil, são muitos cartões (008)”*.

4.3. Dados do questionário final

Após as sessões de intervenção e sensibilização para a problemática em questão foi empregue o último questionário, desenvolvido com questões próximas às que integram o questionário inicial para atestar uma possível mudança concetual. Procuramos compreender quais as conceções dos alunos após a implementação das atividades propostas nas sessões planificadas para a exploração do problema.

Relativamente à primeira questão presente neste questionário que pretendia averiguar o que os participantes consideravam em relação ao preço do telemóvel refletir ou não os

custos de todo o seu processo de fabrico, a maioria (66,7%) deles consideraram que o processo de fabrico destes dispositivos não tem peso no seu custo final, enquanto 33,3% acreditava que o mesmo era refletido no preço (v. tabela 20).

Achas que o preço do telemóvel reflete os custos de todo o processo do seu fabrico?	f	%
Sim	5	33,3
Não	10	66,7

Tabela 20 – Consideração dos inquiridos sobre a reflexão do custo dos telemóveis no seu processo de fabrico

Analisando as respostas dadas pelos inquiridos quando questionados sobre se os telemóveis deveriam ser mais baratos ou mais caros (v. tabela 21), é possível constatar que a grande maioria (60%) dos alunos respondeu que estes mecanismos deveriam apresentar um custo mais elevado, enquanto 40% afirmou que o valor deveria ser mais baixo. Na justificação das suas respostas notou-se que alguns participantes se centraram na questão por detrás do processo de fabrico e da problemática em que os trabalhadores se encontram, analisadas na sequência didática, como o facto de estes não receberem pelo seu trabalho e a violação dos seus direitos como cidadãos. Outro grupo de participantes permaneceu apenas focado nas necessidades ocidentais como o preço ser elevado para quem não possui possibilidades financeiras.

Os telemóveis deviam ser mais:	f	%
Baratos, porque:	6	40
Os trabalhadores não são pagos pelo seu trabalho	1	
Possuem preços elevados	1	
Há pessoas com poucas possibilidades	4	
São uma necessidade	2	
O comércio não é justo	2	
Caros, porque:	9	60
O preço não reflete o trabalho executado	1	
Os trabalhadores sujeitam-se a más condições/ problemas de saúde	8	
Os trabalhadores recebem pouco/ nada pelo seu trabalho	6	

Tabela 21 - Opinião dos inquiridos relativamente ao custo dos telemóveis (N=15)

Com o intuito de averiguar se os participantes compreenderam os passos implícitos para fabricar um telemóvel, 93,3% dos alunos admitiu conhecê-los, enquanto 6,7% respondeu não conhecer. Contudo, dos participantes que afirmaram tomar conhecimento do processo em questão, nem todos mencionaram o processo completo. O total dos inquiridos referiu a extração e o fabrico, a fundição foi indicada por 12 alunos, enquanto 11 participantes nomearam a exportação, 9 recordaram-se do consumo e apenas 8 referiram o fim de vida destes dispositivos (v. tabela 22).

Conheces os diferentes passos do fabrico de um telemóvel? (Se sim, indica-os:)	f	%
Sim	14	93,3
Extração	14	
Exportação/Contrabando	11	
Processo de fundição	12	
Fabrico	14	
Consumo	9	
Fim de vida	8	
Não	1	6,7

Tabela 22 - Inquiridos que conhecem os passos para fabricar um telemóvel

No que se refere às conceções de cada inquirido alusivas aos materiais necessários no fabrico dos telemóveis, é feita uma constatação óbvia, a totalidade (100%) dos participantes respondeu afirmativamente, identificando alguns desses recursos. Neste sentido, notou-se que a totalidade dos alunos identificou o ouro e o cobalto, enquanto 12 identificam o volfrâmio, 11 o estanho, 9 o tungsténio e o tântalo, enquanto um pequeno grupo reconheceu o mercúrio, o vidro e o plástico como materiais que compõe estes dispositivos (v. tabela 23).

Sabes que materiais são necessários para o fabrico de um telemóvel? Se sim, indica-os:	f	%
Sim	15	100
Ouro	15	
Cobalto	15	
Estanho	11	
Volfrâmio	12	
Tungsténio	9	
Tântalo (Coltan)	9	
Mercúrio	2	
Vidro	1	
Plástico	1	
Não	0	0

Tabela 23 – Materiais identificados pelos inquiridos no fabrico dos telemóveis

Relativamente às noções de cada inquirido alusivas à origem dos minerais utilizados no fabrico dos telemóveis, é perceptível que toda a turma partilhou da mesma conceção. Deste modo, a totalidade dos inquiridos concorda que os minerais provêm maioritariamente da República Democrática do Congo (v. tabela 24).

Sabes a origem desses minerais? Se sim indica-a:	f	%
Sim	15	100
República Democrática do Congo	15	100
Não	0	0

Tabela 24 - Conceções dos alunos relativas à origem dos minerais para fabrico de telemóveis

Com o intuito de averiguar se os participantes se consciencializaram relativamente aos impactos ambientais que o fabrico de telemóveis implica, constatamos que a totalidade dos inquiridos afirmou estar ciente do problema. Neste sentido, fundamentam as suas respostas, sendo que 11 participantes identificaram a produção de lixo eletrónico, 7 participantes referiram o gasto de água, 6 indicaram a poluição das águas locais, 4

mencionaram a destruição florestal, enquanto os restantes apontaram a poluição do ar (v. tabela 25).

Estás, agora, mais consciente dos impactos ambientais associados ao fabrico de um telemóvel? Se sim, indica-os:	f	%
Sim	15	100
Poluição de águas	6	
Produção de lixo eletrónico	11	
Gasto de grandes quantidades de água	7	
Destruição florestal	4	
Poluição do ar	4	
Não	0	0

Tabela 25 - Aferição dos impactos ambientais sobre os quais os inquiridos estão conscientes (N=15)

No que diz respeito à questão seguinte, a mesma pretendeu apurar a perceção que os alunos possuem no que respeita à violação dos direitos humanos no processo de fabrico dos telemóveis. Assim, a totalidade dos inquiridos (100%) respondeu afirmativamente, acreditando que o fabrico destes dispositivos pode implicar a violação dos direitos dos trabalhadores nas diferentes etapas de produção (v. tabela 26).

Acreditas que o fabrico de um telemóvel poderá implicar a violação dos direitos humanos?	f	%
Sim	15	100
Não	0	0

Tabela 26 - A violação dos direitos humanos no processo de fabrico dos telemóveis

Com o intuito de aferir quais as soluções que os inquiridos propõem para minimizar os impactos traduzidos pelo processo de fabrico dos telemóveis, como a violação dos direitos humanos, foi realizada uma questão cujas respostas dadas se encontram abaixo. Observando a tabela 27 verificamos que 60% se centrou na possibilidade de reciclar os telemóveis de modo a diminuir a produção de lixo eletrónico. Seguem-se 53,3%, que indicaram a necessidade de criar organizações com o objetivo de auxiliar os trabalhadores, e a mesma percentagem (53,3%) referiu a diminuição do consumo dos telemóveis como estratégia de resolução do problema. Foram ainda mencionadas outras soluções,

nomeadamente campanhas de divulgação e sensibilização para a problemática, sugerido por 26,7% dos inquiridos, e os restantes 6,7% propuseram melhorar as condições de trabalho das pessoas destes meios.

O que poderás tu fazer para minimizar isso?	f	%
Criar organizações de ajuda aos trabalhadores	8	53,3
Reciclar	9	60
Diminuir o consumo	8	53,3
Campanhas de divulgação e sensibilização	4	26,7
Melhorar condições de trabalho	1	6,7

Tabela 27 - Soluções para minimizar os impactos causados pelo fabrico de telemóveis (N=15)

Quando inquiridos relativamente sobre as suas considerações na questão alusiva ao processo de fabrico de um telemóvel respeitar as condições dos trabalhadores, a totalidade da turma respondeu integralmente às cinco categorias apresentadas tal como ocorreu no questionário inicial. Assim, na categoria alusiva aos salários adequados, o grupo negou de modo unânime, considerando que esta componente não é respeitada no processo de fabrico dos telemóveis. No que diz respeito ao horário laboral, mais uma vez a totalidade dos inquiridos (100%) afirmou que essa condição é negada aos trabalhadores. No que respeita à higiene no trabalho, 100% dos inquiridos respondeu como não sendo assegurada. Do mesmo modo, a segurança no trabalho não é respeitada (100%). Por fim, é apresentada a categoria referente à mão de obra especializada, à qual, mais uma vez, a turma declarou, de modo unânime, que esta condição também não é tida em consideração no processo de fabrico dos telemóveis (v. tabela 28).

Acreditas que no processo de fabrico de um telemóvel são respeitadas as condições dos trabalhadores como:	f	%
Salários adequados		
Sim	0	0
Não	15	100
Não sei	0	0
Horário laboral		
Sim	0	0
Não	15	100
Não sei	0	0
Higiene no trabalho		
Sim	0	0
Não	15	100
Não sei	0	0
Segurança no trabalho		
Sim	0	0
Não	15	100
Não sei	0	0
Mão de obra especializada		
Sim	0	0
Não	15	100
Não sei	0	0

Tabella 28 – Considerações dos alunos relativamente ao respeito pelas condições de trabalho no fabrico de telemóveis

Seguidamente inquirimos os participantes sobre as possíveis soluções para findar com os problemas que identificaram. Neste sentido, a grande maioria dos alunos mostrou-se preocupada com as evidentes condições de trabalho expressas na questão antecedente. Assim, a totalidade dos inquiridos (100%) apontou para a necessidade da proteção dos trabalhadores com equipamentos de segurança e condições de higiene (v. tabela 29). Também a totalidade da turma refletiu sobre a necessidade de dignificar os horários de trabalho, enquanto 91,3% manifestou a necessidade de assegurar salários equilibrados,

apelando à justa distribuição do valor destas tecnologias por todos os trabalhadores implicados no seu processo. Além disso, 53,3% dos inquiridos manifestou a necessidade de dar formação especializada àquela na mão de obra, enquanto 40% indicou a urgência da proibição da mão de obra infantil. Os restantes 6,7% dos participantes propõe o aumento do custo dos telemóveis no mercado como solução para minimizar o impacto da produção destes dispositivos nos países de extração de minerais que integram o processo de fabrico.

Que soluções apresentas para o fim dos problemas que assinalaste na coluna acima como “Não”?	f	%
Salários equilibrados / valor dos telemóveis distribuído	14	93,3
Aumento do custo dos telemóveis	1	6,7
Proporcionar equipamentos de segurança e higiene	15	100
Proibir a exploração de mão de obra infantil	6	40
Cursos de especialização	8	53,3
Horários de trabalho dignos	15	100

Tabela 29 - Soluções apresentadas pelos inquiridos no findar dos problemas alusivos às condições de trabalho (N=15)

Por fim, com o intuito de aferir as sensibilizações dos participantes, foi questionado o que mais os impressionou no decorrer das sessões em que se abordou a problemática. Deste modo, os dados recolhidos (v. tabela 30) revelam que os inquiridos foram precisos, indicando a totalidade dos problemas, enquanto outros explicaram apenas uma situação. Assim, a maioria (60%) identificou os salários como uma questão grave, 40% dos inquiridos indicou os maus tratos aos trabalhadores e à população implicada nas regiões do processo de fabrico dos dispositivos, 33,3% reconheceu a falta de condições, nomeando as mortes também praticadas nas regiões referidas (33,3%) associadas ao fabrico dos telemóveis. Não menos importante, indicaram-se as violações sexuais referidas (26,7%). Para além destas questões, 13,3% dos alunos mencionam ainda o trabalho infantil, 6,7% afirmam que o que mais impressionante se refere à escravidão e outros 6,7% mencionaram a quantidade de água desperdiçada no processo de fabrico dos telemóveis. No que diz respeito às respostas mais amplas, 13,3% indicou que toda a situação da República Democrática do Congo os

chocaram e 6,7% afirmou que todo o processo de fabrico de um telemóvel se revelou impressionante pela negativa.

Após teres abordado este tema nas aulas, refere o que mais te impressionou.	f	%
Falta de condições	5	33,3
Violações	4	26,7
Mortes	5	33,3
Maus tratos	6	40
Salários	9	60
Trabalho infantil	2	13,3
Quantidade de água gasta	1	6,7
Escravidão	1	6,7
Situação da R.D. Congo	2	13,3
Todo o processo de fabrico de um telemóvel	1	6,7

Tabela 30 - Situações que mais marcaram os inquiridos (N=15)

Capítulo V – Conclusões

Este capítulo encerra a segunda parte deste relatório, apresentando, de forma concisa, as considerações globais da investigação, procurando dar resposta à questão de investigação e aos respetivos objetivos orientadores do estudo (5.1). Nesta secção, são ainda apresentadas as limitações do estudo (5.2), assim como recomendações para futuras investigações (5.3).

5.1. Principais conclusões do estudo

O estudo realizado teve na sua conceção uma questão de investigação que visava *aferir qual a opinião dos alunos sobre as questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico.*

De modo a dar resposta a este foco da investigação foi considerado numa primeira fase um inquérito por questionário, com o objetivo de averiguar as conceções que os alunos possuíam relativamente à problemática. Numa segunda fase realizamos duas sessões interventivas com o objetivo de sensibilizar os participantes para as questões associadas à extração de recursos para a produção de material tecnológico. Posteriormente, procuramos aferir se houve mudança concetual ao nível das suas opiniões num segundo inquérito por questionário.

Deste modo, no que respeita ao primeiro questionário, o qual visava aferir as suas conceções autênticas sem manipulação de ideias e perspetivas, foi possível constatar que todos os alunos possuem telemóvel, e que, apesar de o número de participantes ser reduzido, revela como os alunos desde cedo possuem um dispositivo eletrónico. O primeiro contacto dá-se cada vez mais cedo, sendo que adquirem telemóveis precocemente. A maioria adquiriu-os aquando do ingresso no 2.º ciclo, altura em que se espera um pouco mais de responsabilidade e maturidade da sua parte. Algo que constatamos é que grande parte dos inquiridos afirmou que o telemóvel atual possui tudo o que precisam, algo que não era esperado pela investigadora, pois cada vez mais a sociedade é influenciada pelos avanços tecnológicos. Para além disso, analisamos que a maioria dos participantes já substituiu, pelo menos uma vez, o seu mecanismo eletrónico, no entanto, consideram não contribuir para a produção de lixo eletrónico, uma vez que reciclam e reutilizam os seus

telemóveis. Revelam também, que a avaria é o principal motivo para o qual consideram trocar de telemóvel, no entanto, reconheceram que há pessoas que o fazem devido à sua situação financeira o permitir e/ou por não se encontrarem satisfeitos com as capacidades que os dispositivos apresentam, uma vez que as tecnologias evoluem constantemente. Outro aspeto que se apurou foi o facto de a maioria dos alunos possuir telemóveis de custo intermédio no mercado, enquanto minorias usufruem de dispositivos de custo mais baixo ou então muito elevado para o que se pensa ser as suas necessidades atuais. Tal leva-nos a concluir que a funcionalidade de comunicar já não é suficiente para as comunidades desenvolvidas.

Os alunos conseguiram identificar nos telemóveis apenas os materiais visíveis pelo exterior, como o vidro, o plástico e baterias. No que diz respeito aos impactos ambientais, conseguiram reconhecer somente os que associam às fábricas, como a poluição do ar, o desperdício de materiais e a utilização de químicos

Os participantes demonstraram alguma dificuldade em responder a questões que não estão diretamente relacionadas com a realidade que conhecem. Relativamente ao respeito pelos direitos humanos no processo de fabrico de tecnologias, a maioria dos alunos considerou que as condições de trabalho são respeitadas, ou que não sabiam, sobressaindo apenas uma minoria que considerou que tal não é respeitado. Concluiu-se assim, que os alunos não estavam conscientes relativamente a estas questões, por não estarem diretamente espelhadas na sua realidade, o que, de certa forma já era esperado.

Na segunda fase, a qual consistia numa intervenção de sensibilização dos participantes, consideramos que os alunos demonstraram interesse nas atividades, encarando-as mais como atividades de lazer do que um assunto sério e complexo. Verificamos que a grande maioria dos alunos se mostrou surpreendida pelo processo de fabrico e pelos acontecimentos adjacentes apresentados nas atividades “O ciclo de vida de um telemóvel” e “Bilhete de atividade do telemóvel”, todavia, nem todos se mostraram solidários. Entendemos que foi mediante a visualização das curtas-metragens que os alunos revelaram ter compreendido realmente as consequências por detrás do consumo de tecnologias, possibilitando assim um maior interesse na problemática. Estamos em crer que presumivelmente face à capacidade que as imagens possuem de gerar sensações, foi

possível criar empatia com a realidade em análise. Neste ponto, esperávamos que os alunos demonstrassem um certo grau de empatia para com o outro, no entanto, tal não sucedeu com todo o grupo. Deste modo, concluímos pelo apresentado, que para essa minoria houve dificuldades em se colocar no lugar do outro e em sensibilizar-se com o que aqueles indivíduos suportam, admitindo que esses acontecimentos são necessários para o mundo ocidental viver do modo que vive.

Acreditamos que tal sucedeu devido ao facto dos jovens terem dificuldades em diferenciar a realidade da ficção, uma vez que cresceram habituados a assistir a tragédias na televisão, quer em filmes quer em notícias, banalizando-se os assuntos, pelo que sensibilizarem com o mundo real dificulta-se. A maioria dos participantes demonstraram-se comovidos e até abalados pela população, expressando preocupação e vontade ajudar. Para além disso, mostraram-se recetivos a ações possíveis de executar no seu dia-a-dia, com o intuito de evitar os problemas apresentados.

Com a última atividade proposta intitulada “Fazer a diferença”, notou-se que os alunos se esforçaram na reflexão de ações que pudessem executar a fim de melhorar o mundo em que vivem, tornando-o mais justo, equilibrado e sustentável. Neste sentido, algumas das suas ideias foram ao encontro das sugestões apresentadas pela investigadora, outras de sua iniciativa.

No que respeita à última fase, que pretendia averiguar a existência de mudanças nas opiniões dos alunos, em comparação com o questionário inicial, e se realmente retiveram informações significativas. Constatou-se que maioria reconheceu as etapas no fabrico dos telemóveis. Também conseguiram identificar outros materiais para além dos que são visíveis exteriormente nos seus mecanismos, incidindo e especificando nos distintos minerais. Relativamente à origem desses minerais, os participantes identificaram apenas a República Democrática do Congo, possivelmente por ter sido o país que se abordou especificamente. Foi ainda possível perceber que identificaram diversos impactos ambientais alusivos ao fabrico e ao consumo dos dispositivos. Pelo apurado, 100% dos participantes acredita que o fabrico dos telemóveis implica a violação de direitos humanos, e também, a mesma percentagem considera que as condições de trabalho não são respeitadas nesta região. Apesar de não termos obtido grande diversidade de respostas em

comparação com as sessões interventivas, os alunos identificaram ações relevantes para minimizar a violação dos direitos humanos, assim como soluções para por fim aos problemas identificados. Por fim, concluímos que os acontecimentos relativos a todo o processo de fabrico que mais marcaram os alunos foram os que dizem respeito às condições de trabalho, ao salário e aos maus tratos. Estas considerações não foram bem ao encontro do que inicialmente tínhamos previsto, pois esperávamos que os alunos referissem mortes e violações como os acontecimentos mais perturbantes.

Tendo em linha de conta os objetivos definidos no estudo podemos afirmar que de uma forma geral foram alcançados. Passamos então a fundamentar os objetivos de partida, para em seguida apresentarmos uma síntese final, respondendo à questão de investigação que esteve na base da investigação, bem como conclusões consideradas relevantes do estudo levado a cabo e que, recordamos, foi pensado no âmbito da Educação para o Desenvolvimento.

i. Compreender as inter-relações entre as pessoas, os lugares, as economias e os ambientes local e global

Entendemos que o primeiro objetivo foi cumprido através da consciencialização de situações de interdependências entre diferentes partes do mundo, nomeadamente ligadas à tecnologia e processos de enriquecimento e de empobrecimento, levando os participantes a entender em que situações de riqueza e de pobreza se podem traduzir em desequilíbrios na sociedade. Estas questões foram trabalhadas com recurso às atividades desenvolvidas “O ciclo de vida de um telemóvel”, “Bilhete de identidade do telemóvel”, “Fazer a diferença” e aos vídeos exibidos. Deste modo, os resultados indicam que os alunos conseguiram compreender que através das TIC o mundo se tornou numa aldeia global e que tal situação trouxe, para além dos aspetos positivos, aspetos negativos, nomeadamente situações de interdependências no mundo. Neste seguimento, e neste caso em específico, ligadas à produção de tecnologia, o mundo ocidental necessita de recursos que são encontrados, maioritariamente, em países subdesenvolvidos e essas comunidades necessitam de condições para poderem sobreviver, sujeitando-se grande parte das vezes a situações degradantes e desumanas para sobreviver. Para além disso, os

participantes também revelaram conceitos alusivos à distribuição injusta da economia global, compreendendo o fosso entre ricos e pobres.

ii. Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz

Procuramos alcançar o objetivo dialogando sobre formas de insegurança e de violência, causas para essas situações, assim como a consciencialização dos efeitos negativos. Deste modo, o objetivo em destaque foi cumprido no sentido em que os alunos conseguiram consciencializar-se que nem todos os lugares do mundo são como o local em que vivem, que há desigualdade no modo de vida e ao nível de segurança. Compreenderam também que em certos locais existem conflitos armados, que geram violência para com a população local, tanto com homens, mulheres e crianças. Compreenderam que as mortes são parte do quotidiano daquelas populações, assim como as violações e os maus-tratos e são muitas vezes tratados como escravos. Conseguiram também identificar que a causa para esta situação, em particular na República do Congo e países vizinhos, é a extração de minerais raros para o fabrico de recursos eletrónicos como os telemóveis. Estas situações foram trabalhadas com os alunos nas sessões interventivas, quer com a atividade “O ciclo de vida de um telemóvel”, quer com “O Bilhete de Identidade do telemóvel” e com o segundo vídeo exibido, que retratava a problemática da ausência de paz e dos conflitos na República Democrática do Congo.

iii. Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades e à pobreza

No sentido de cumprir este desígnio, tentamos dar a conhecer que os direitos fundamentais de todas as pessoas não são assumidos em todo o mundo e que é fundamental reconhecê-los para combater as desigualdades existentes. Também, tentamos desenvolver, nos participantes, atitudes de solidariedade e sensibilidade para com pessoas em situação de desigualdade e pobreza, apresentando exemplos de ações concretas de combate a estas problemáticas.

Os participantes revelaram pelas suas respostas que reconheceram que nos países subdesenvolvidos a população é alvo de desigualdade e pobreza sendo-lhes negados direitos básicos e fundamentais, associados principalmente às condições de trabalho das pessoas que integram o processo de extração de minerais e de fabrico de tecnologias. Vários alunos demonstraram solidariedade e sensibilidade para com estas questões, nomeadamente da injusta distribuição do dinheiro do custo de um telemóvel pelos intervenientes do processo. Apresentaram também preocupação em combater estas desigualdades e injustiças, referindo, ainda, ações de combate a este problema como a distribuição justa do preço das tecnologias por todos os intervenientes no processo de fabrico.

iv. Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades

Concebemos o alcance desta intenção através da sensibilização para com situações de injustiça, desigualdade e ausência de liberdade, assim como situações de desrespeito ou negação da justiça social no mundo. Pela atividade propostas “Fazer a diferença” e pelas respostas apresentadas pelos intervenientes no questionário, cremos que os participantes compreenderam a existência de injustiças no mundo, apresentando exemplos de iniquidades no processo de extração de minerais e no fabrico de material tecnológico, revelando nas suas respostas exemplos de ações que evidenciam estar nas mãos de todos fazer a diferença e comprometermo-nos em ações pela mudança global como a sensibilização para estas questões e a eventual redução do consumo e a reciclagem dos aparelhos tecnológicos.

v. Refletir criticamente sobre formas de ação que visem a transformação social e que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas

Para concretização deste objetivo procuramos transmitir a noção de que todas as nossas ações possuem consequências no processo de desenvolvimento global. Tentamos ainda estimular os participantes a pensarem criticamente e a refletir em ações que

promovam a diferença na melhoria de um mundo para todos, através da atividade “Fazer a diferença”.

Deste modo, tendo em conta as soluções que os alunos identificaram na atividade e registaram no questionário final, é possível considerar que nas questões específicas envolvidas à problemática do estudo, os alunos refletiram relativamente a formas de contribuir e transformar a qualidade de vida da população dos países e comunidades em desenvolvimento. Apresentaram, assim, ideias coerentes e ponderadas de maneira a contribuir para a redução dos problemas identificados ao longo das intervenções como o findar das minas ilegais e a proibição da mão de obra infantil.

Alcançados os objetivos estamos assim preparados para responder à questão que constituiu a base desta investigação e que foi: *Qual a opinião dos alunos sobre as questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico?*

O resultado que obtivemos não se distanciou de todo do que esperávamos antes de iniciar o estudo. Neste sentido, foi possível averiguar que os alunos não possuíam muitas ideias relativas ao tema em estudo, sendo que a problemática foi totalmente nova para os alunos, possivelmente por não ser um tema popular e alvo de discussão frequente na comunicação social. Os alunos revelaram inicialmente uma noção lógica, mas não conhecimentos consideráveis acerca da temática, apresentando respostas sem justificações plausíveis e coerência. No entanto, ao longo da sequência didática foram adquirindo alguns conceitos, mostrando-se posteriormente capazes de apresentar aprendizagens significativas. No decorrer da intervenção pedagógica os participantes viram as suas ideias confrontadas na abordagem de novos conceitos, experienciando a mudança concetual e permitindo comparar as suas ideias iniciais face a novas informações. Foi também possível constatar que desde o inquérito inicial até ao final houve realmente uma evolução nos saberes apresentados pela generalidade dos alunos. Houve uma evolução nas suas respostas sendo que apresentaram convenientemente ideias concretas do que foi abordado nas sessões evidenciando, assim, que adquiriram conceitos e vocábulos específicos. Também percebemos que as suas respostas apresentam justificações mais

elaboradas, refletidas e coerentes. De facto, e de modo geral, os resultados sugerem um progresso positivo nas ideias dos participantes.

Em suma, as atividades dinamizadas possibilitaram o envolvimento dos participantes na aquisição de novos conhecimentos e no processo de ensino-aprendizagem. Para além dos conhecimentos propostos pelo programa curricular, foram desenvolvidos, em simultâneo, saberes e capacidades face a diversas questões e problemáticas globais, bem como vertentes sociais, emocionais, morais e éticas tão importantes nos dias que correm. Estamos em crer que a empatia pode ser ensinada e que as aulas de História e Geografia de Portugal são fundamentais para promover uma cidadania global. Desenvolver, desde cedo, a capacidade de nos colocar no lugar do outro é competência essencial para contribuir para um mundo mais justo.

5.1. Limitações do estudo de investigação

Neste ponto apresentamos as limitações detetadas no decorrer do processo desta investigação.

Primeiramente destacamos o tempo disponível uma vez que o pouco tempo disponível influenciou, de certa forma, a prática pedagógica. Em simultâneo e num curto espaço de tempo lecionamos os conteúdos programáticos e desenvolvemos a investigação, o que não possibilitou, por vezes, explorar convenientemente questões da problemática e relativas atividades, tanto quanto desejado. Deste modo, com mais tempo as trocas efetuadas poderiam ser mais ricas. A carga horária atribuída à disciplina, comparativamente com outras, não é suficiente para a execução de um maior número de atividades enriquecedoras e auxiliadoras do processo de ensino, nomeadamente atividades que possibilitem o desenvolvimento de atitudes e valores. Tal limitação implicou a quantidade e qualidade de evidências de algumas dinâmicas que, devido ao prazo, se procederam oralmente e com recurso ao diálogo. Com mais tempo, atividades mais práticas poderiam ser desenvolvidas fomentando a aprendizagem por descoberta.

Outra limitação prende-se com a posição do investigador que, por mais imparcial que tente ser, acaba por influenciar o contexto a ser estudado através da sua perspetiva e

visão das questões exploradas. Outra limitação diz respeito ao facto de o docente desempenhar um papel duplo, tanto de professor como de investigador, tornando por vezes complexo conciliar as abordagens.

5.2. Recomendações para investigações futuras

Acreditamos que seria interessante e enriquecedor alargar este estudo a outras áreas disciplinares e a um maior número de participantes, de diferentes faixas etárias a fim de adquirir a perceção do grupo relativamente ao tema. Também consideramos que seria pertinente realizar uma investigação deste cariz relativa ao fabrico de outros produtos que não os telemóveis, tal como peças de vestuário e calçado, entre outros.

Parte III - Reflexão Global

Este último ponto do relatório pretende apresentar, de modo global, uma reflexão alusiva à Intervenção em Contexto Educativo enquanto percurso de aquisição de aprendizagens e experiências, atendendo à sua contribuição no desenvolvimento da nossa formação profissional.

Reflexão

Refletindo sobre a nossa prática pedagógica, esta experiência foi significativa na medida em que nos possibilitou distintas aprendizagens, nomeadamente os períodos de intervenção em ambos os ciclos de ensino que permitiu a aplicação da teoria na prática, bem como possibilitou a ligação entre as competências adquiridas na formação académica com a prática letiva. Deste modo, o nosso desenvolvimento profissional foi orientado através de inúmeras aprendizagens que nos permitiram não só adquirir estratégias que auxiliaram desenvolvimento de capacidades e conhecimentos fundamentais para a nossa formação, como nos auxiliou na construção de ferramentas essenciais para o futuro. A experiência e a valorização pessoal e profissional no exercício prático permitiram-nos, com a ajuda das orientadoras, constatar uma nova visão do ensino através de vivências, experiências e contacto com outras realidades.

A experiência da observação das aulas, antes de iniciar a ICE, foi um processo fundamental no sentido em que proporcionou um momento de adaptação ao contexto, essencial para nos familiarizar com as rotinas e dinâmicas tanto das escolas como das turmas em particular. Mostrou-se relevante uma vez que nos proporcionou um contacto com os alunos e com os intervenientes da comunidade educativa, promovendo desta forma um envolvimento com o contexto. Esta etapa foi importante também na redução da ansiedade inicial que a introdução à prática gerou. Permitiu também conhecer os professores cooperantes e observar as suas estratégias particulares, aprender com elas e com as suas orientações. “Se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa” (Flores e Simão, 2009, p.27). As práticas dos orientadores foram fundamentais para o desenvolvimento e a realização de propostas adequadas para as turmas. Todo o processo de conviver com diferentes membros da comunidade, com diferentes estratégias e metodologias, ajudou-nos tanto na aquisição de aptidões como na aplicação das mesmas.

Temos ainda em conta que o currículo, a planificação e a avaliação fazem parte da dinâmica escolar. O processo de planificação foi essencial no bom desenrolar da nossa intervenção em ambas as intervenções educativas, uma vez que constitui um meio

orientador na sequência dos conteúdos e atividades. A “(...) determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.”(Zabalza, 1998, p.49). A planificação não é uma regra obrigatória, uma vez que é normal sucederem-se imprevistos ou os interesses dos alunos nos direcionarem, momentaneamente, por outros caminhos. Cabe-nos, no entanto, refletir na melhor forma de colmatar essas eventualidades não prejudicando os alunos e as suas aprendizagens essenciais.

As reflexões realizadas constantemente (escritas e orais com os professores cooperantes) marcaram uma fase do nosso crescimento neste processo, possibilitando um momento de evolução, no sentido em que nos orientou e ajudou a perceber que os alunos e as suas aprendizagens são o mais importante neste âmbito. Reconhecemos a necessidade de refletir verdadeiramente em todos os aspetos, de modo a melhorar não só o nosso desempenho profissional, mas também os métodos de ensino utilizados, contribuindo da melhor forma para a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Na nossa perspetiva pretendemos seguir a imagem de um profissional que ensine de forma criativa, atendendo à exigência científica e pedagógica dos conteúdos estipulados para cada nível. Queremos ser professores criadores de oportunidades e organizadores de situações de ensino que conduzam os alunos na aquisição e estruturação de conhecimentos com base em distintas experiências. “Em todas as salas de aula espera-se que os professores sejam profissionais competentes, responsáveis pela elevação dos níveis de aproveitamento escolar de todos os alunos e que o façam de forma a estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem” (Day, 2004, p.38). Mas também de um professor gerador de aprendizagens significativas, estratégias e recursos recentes e flexíveis às necessidades, interesses e motivação dos alunos. Entendemos que “(...) para serem eficazes, os professores necessitam de se afastar dos modos de ensino predominantes e de adoptar os que são mais dinâmicos e que têm verdadeiramente em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos” (Day, 2004, p.196).

Enquanto professores, tentamos no decorrer da nossa prática proporcionar aos alunos um ambiente seguro, no qual o aluno se sentisse confortável e motivado a interagir,

a participar e a trabalhar, mas também que as suas intervenções fossem valorizadas. Por outro lado, tivemos em consideração a promoção de vivências e experiências diversificadas aos alunos, nomeadamente trabalho individual, a pares, em grupos e em família. Também procuramos diferentes formas de motivar e comunicar com os alunos para os conteúdos alusivos a cada área. De acordo com Day (2004), está nas mãos dos professores melhorar a qualidade da educação, atribuindo vida ao currículo e despertando curiosidade aos seus alunos sobre a aprendizagem. Vemos nesta área uma grande responsabilidade perante os alunos e as suas aprendizagens, mas também na perspetiva de influenciá-los positivamente para toda a vida. Segundo Clark (1995), citado por Day (2004, p.21) “são eles quem determina, para o melhor e para o pior, a qualidade da educação”. Neste sentido, é relevante para o professor atender à qualidade do seu ensino, uma vez que o “mundo atual coloca desafios novos à educação” e é neste contexto que as instituições, “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p.7). O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória aborda objetivos essenciais idealizados para um aluno que, transmita um bom modelo de escolaridade, seja capaz de responder a desafios complexos que surjam com a evolução do conhecimento e da tecnologia. Atendendo também à inclusão e a princípios humanistas, científicos e adaptáveis, a visões responsáveis e críticas enquanto cidadãos e a valores éticos que transmitam a cultura de uma escola (Martins et al., 2017). Neste sentido, outro aspeto que tentamos cumprir foi a transmissão de valores pois educar para a cidadania deve ser a primeira missão para qualquer professor. Neste sentido, importa referir o relacionamento das diferentes áreas do saber atendendo, transversalmente, a temas globais da Educação para o Desenvolvimento que proporcionaram aprendizagens significativas e contextualizadas. A exploração de diversas formas de promoção de aprendizagens contribuí para a melhoria da qualidade das nossas aulas, assim como todo o conhecimento adquirido, a par do planeamento e da reflexão.

A nossa primeira intervenção foi no 1.º ciclo, onde nos deparamos com um contexto acolhedor que diariamente comunicava com toda a comunidade educativa e nos

acompanhavam e auxiliavam em todo o processo. Sentimos, deste modo, diferença na transição para o 2.º ciclo, uma vez que o ambiente era mais imparcial e impessoal, possuindo pouco tempo para interagir e conhecer bem os alunos e professores. As aulas detinham um horário bem definido, não podendo estender-me após este tempo, uma vez que, tanto alunos quanto professores cooperantes seguiam o seu caminho. A intervenção também possibilitou oportunidades de contacto com as diferentes turmas, em distintos contextos, que nos marcaram pelas suas diferenças, motivações e necessidades. É de realçar que a relação e interação com os alunos proporcionou diversos momentos de ensino-aprendizagem na medida em que, também aprendemos com eles.

A forma como gerimos e encaramos os desafios foi através de um processo reflexivo e crítico uma vez que sucederam situações imprevistas, muitas vezes não possuindo tempo necessário para nos prepararmos para tais situações, tendo, no entanto, de dar resposta adequadamente. Acompanhar casos de alunos com NEE foi completamente novo e desafiante, uma vez que em diversas situações foi-nos necessário adaptar a situações imprevistas que surgiram, nomeadamente ao nível comportamental dos alunos. Contudo, através de orientações conseguimos aprender como lidar com aqueles casos específicos. “Uma experiência de aprendizagem desagradável pode ser uma experiência de aprendizagem construtiva” (Flores e Simão, 2009, p.28). Naturalmente, no decorrer deste processo experienciamos bons momentos, mas também alguns menos bons, contudo, estes últimos permitiram-nos também crescer e aprender a lidar com perspetivas distintas. Constatamos, também, que permitiram o fortalecimento de atitudes e de compreensões que refletem a progressão das nossas capacidades pessoais.

Acreditamos que enquanto professores devemos continuar a construir e a investir na nossa formação, a trabalhar e a investigar, pois só deste modo podemos promover significativamente a formação dos alunos. “Um professor molda-se numa educação inicial e condiciona-se numa aprendizagem permanente, ao longo da vida”(Ruivo, 2015, p.172). O percurso profissional constrói-se progressivamente, uma vez que aprender é um processo contínuo, não termina no fim da formação académica.

Desta experiência prosseguimos prontos para outras, mas com mais conhecimentos e aprendizagens ricas que, esperançosamente, pretendemos aplicar no exercício da profissão num futuro próximo.

Referências Bibliográficas

- ALBOAN. (s.d.). ruta de los minerales hasta nuestros bolsillos y vuelta. Obtido de https://www.tecnologialibredeconflicto.org/Fichas/02_Ficha_La_ruta_CONSOLIDADA_ES.pdf
- ALBOAN. (2014a). El drama humanitario del este del Congo. Em *The Social Tech Times - Po una tecnología libre de Conflicto*. Alboan.
- ALBOAN. (2014b). Minerales en conflicto. *EDUKALBOAN*, n.º 9.
- ALBOAN. (2016). El drama humanitario del este del Congo. Em *The Social Tech Times - Po una tecnología libre de Conflicto*. Tecnologia livre de conflito.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., e Pinto, M. H. (2012). *Sim, a História é Importante! O trabalho de fontes da Educação Histórica*. Porto Editora.
- Annan, K. A. (2000). *Nós os Povos - O papel das Nações Unidas no Século XXI*. New York: Nações Unidas.
- Correia, A., Reis, C., Veríssimo, C., e Barca, I. (2001). História. Em Departamento da Educação Básico (Ed.), *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Argibay, M., e Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales.
- Argibay, M., Celorio, G., e Celorio, J. (1997). Educación para el Desarrollo - El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa, Número 19*.
- Arias, D., Belaich, M., Belizan, M., Blanco, E., Demattei, A., Fernández, S., ... Spangaro, A. (2011). A Era Digital: A tecnologia da comunicação. Em *Nós e a Ciência*. Editora Planeta DeAgostini.

- Bansal, A. (sem data). *Globalization and Human Rights: Help or Hindrance*.
- Barton, K. C. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania. Em *Para uma educação Histórica de Qualidade* (p. 17). Braga: Universidade do Minho.
- Beck, D. Q., Henning, P. C., e Vieira, V. T. (2014). Consumo e Cultura: Modos de ser e viver a contemporaneidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º42. Obtido de https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_08DinahBeck.pdf
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação* (1.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bonaglia, F., e Goldstein, A. (2006). *Globalização e Desenvolvimento* (1.ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Brander, P., Witte, L. De, Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., e Pinkeviciute, J. (2016). *Compass - Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens*. Conselho da Europa.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., e Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Burley, H. (2015). *The land and water footprints of everyday products Mind your step*. Friends of the Earth.
- CIDAC. (2018). Educação para o Desenvolvimento (ED). Obtido 3 de Junho de 2018, de <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/educacao-para-o-desenvolvimento-ed/>
- Comissão Mundial Sobre a Dimensão Social da Globalização. (2005). *Por uma Globalização Justa: Criar Oportunidades Para Todos*. Oeiras: Celta Editora.
- Coutinho, C. P. (2005). *Metodologia da Investigação* (Mestrado e). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I. Al, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. (UNESCO, Ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa.
- Equipa da AIDGLOBAL. (2017). *Mochila do Soldado – Partir da Guerra para a Paz*. Lisboa: AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global.
- Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G., Oliveira, J., Cardoso, J., ... Gonçalves, T. (2018). *Global Schools - Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Flores, M. A., e Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fundação Gonçalo da Silveira (FGS). (2014). Tecnologia livre de conflito. Obtido 8 de Julho de 2018, de <http://fgs.org.pt/tecnologia-livre-de-conflito/>
- Gibson, T., e Murray, S. J. (2012). Global Village. Em *Encyclopedia of Media and Communication*. University of Toronto Press.
- Giddens, A. (2005). *O Mundo na Era da Globalização* (5.^a). Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia* (5.^a). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gomes, M., Londero, R. R., e Nascimento, M. A. do. (2009, Abril). McLuhan e neuromancer: aldeia global e outros conceitos no imaginário cyberpunk. *FAMECOS n.º 38*.
- Gonçalves, R. (2004). A aprendizagem da História na Sociedade de Informação. Em *Para uma educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho.
- IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lemos, P. F. I., Sodré, M. G., Andrade, R. M. de, Leitão, M. P., Gunn, L., e Mendes, J. M. A. (2013). *Caderno de Investigações Científicas – Consumo Sustentável (Volume 3)*. Brasília: Ministério da Justiça.
- Livro, M. M. (2008). *O Consumo e as suas implicações no Ambiente*. Amigos dos Açores.
- Magalini, F., Kuehr, R., Peter, C., e Baldé. (2015). *eWaste en América Latina Análisis estadístico y recomendaciones de política pública*. Universidad de las Naciones Unidas.
- Martins, G., Gomes, C., Brochado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mesa, M. (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.
- Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas - História e Geografia de Portugal (Volume 1)*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos*

alunos. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência (MEC). (2012). As Metas no Ensino Básico. Obtido 2 de Agosto de 2018, de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/index.html>

Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, educação e cidadania* (1.ª edição). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Plataforma Portuguesa das ONGD. (2018). Narrativa de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global. Obtido 8 de Setembro de 2018, de <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1431>

Prats, J., e Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos. *Enciclopedia General de la Educación*, 3.

Ruivo, J. (2015). Formar Professores, Melhorar a Escola, Mudar a Sociedade. *Formação Inicial de Professores*.

Santos, M. I., e Carvalho, A. A. (2014). Smart Cities e aprendizagem em múltiplos contextos. Em *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Silva, M. I. R. L. da. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação - Departamento da Educação Básica.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., e Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. ASA.

Anexos

Anexo 1 – Plano de aula de Português 1.º CEB

Mestrando: <u>Marisa Barbosa</u> Rafaela Barbeitos		Ano/Turma: 3º ano	1º Período	Dia da semana: segunda-feira	Data: 11/ 12/ 2017
Área disciplinar: Português			Tempo: das 10:30 às 12:00		
Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/ Objetivos/ Descritores	Pré- requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Gramática (G3) <u>Morfologia</u> e <u>lexicologia</u> -Conjugações verbais.	Conhecer propriedades das palavras	Identificar verbos Distinguir verbos regulares de irregulares	A professora inicia a aula questionando os alunos relativamente ao que foi abordado nas aulas anteriores. (É esperado que os alunos refiram os verbos regulares e irregulares). Em seguida, é proposto a correção do trabalho de casa, a ficha do manual de português, pág. 80 e 81 relativas aos verbos. Posteriormente, será abordada a organização das conjugações verbais, nomeadamente a 1.ª conjugação, a 2.ª conjugação e a 3.ª conjugação. Sendo que serão exploradas as suas características através de alguns slides no PowerPoint da aula	Manual de português	O aluno participa ativamente. O aluno sintetiza os conceitos abordados. O aluno é paciente e aguarda a sua vez de falar. O aluno identifica os conteúdos já abordados.

<p>-Flexão de verbos regulares e irregulares: presente do indicativo.</p>	<p>-Identificar as três conjugações verbais</p> <p>-Conjugar os verbos regulares e os verbos irregulares mais frequentes (por exemplo, dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter, vir) no presente do indicativo.</p>	<p>Flexionar verbos regulares e irregulares no Presente do Indicativo</p>	<p>anterior. Após a exposição, serão apresentadas algumas questões orais relativas às conjugações.</p> <p>Em seguida, a professora propõe a realização de uma tarefa dinâmica relativa aos conteúdos. Sendo que, dentro de um saquinho se encontram alguns cartões, desta forma, o mesmo é passado pelos alunos à vez e estes têm de retirar um cartão com algumas informações e a partir dessas devem identificar a flexão verbal que pede. Cada aluno tem o tempo máximo de 1 minuto para pensar. Se não conseguir acertar, passa para outro colega.</p> <p>Após esta atividade, é entregue aos alunos uma ficha de trabalho referente aos conteúdos trabalhados (Anexo 32) durante a semana.</p> <p>Em seguida, é apresentado o jogo do Kahoot relativo aos conteúdos abordados, nomeadamente os verbos. A professora divide a turma em 11 grupos e entrega um tablet a cada grupo. A professora projeta as questões do jogo</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Tablets</p> <p>Jogo Kahoot</p>	<p>O aluno é capaz de identificar as conjugações.</p> <p>O aluno mostra-se empenhado nas tarefas propostas.</p> <p>O aluno distingue os verbos regulares dos irregulares.</p> <p>O aluno compreende a conjugação de verbos.</p>
---	--	---	---	---	--

-		Identificar as três conjugações	<p>no quadro, e a cada questão que surja no ecrã, os alunos devem selecionar a resposta correta, sendo que existe um cronómetro e os alunos devem responder no tempo imposto. A professora consegue aceder às respostas dos alunos, que ficarão guardadas na base de dados do jogo e pode mais tarde consultar.</p> <p>No final da aula, a professora volta a pedir aos alunos para fazerem um apanhado dos conteúdos da semana, pedindo para explicarem alguns conceitos. Caso sobre tempo, a professora faz ainda algumas questões orais relativas aos conteúdos da semana aos alunos.</p>	<p>O aluno flexiona verbos no Presente do Indicativo.</p> <p>O aluno é organizado.</p> <p>O aluno tira dúvidas dos conceitos abordados.</p> <p>-O aluno é capaz de sintetizar os conceitos abordados na aula.</p>
---	--	---------------------------------	--	---

Anexo 2 – Plano de aula de Matemática 1.º CEB

Mestrando: <u>Marisa Barbosa</u> Rafaela Barbeitos		Ano/Turma: 3º ano	1º Período	Dia da semana: terça-feira	Data: 12/ 12/ 2017
Área disciplinar: Matemática				Tempo: das 14:00 às 16:00	
Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/ Objetivos/ Descritores	Pré- requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>NO3 <u>Adição e subtração de números naturais</u> -Problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar. <u>Multiplicação de números naturais</u></p>	<p>Resolver problemas -Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</p>	<p>-Adicionar e subtrair números naturais. -Saber de memória as tabuadas até ao 8. -Multiplicar números naturais</p>	<p>A professora inicia a aula lendo a resposta ao <i>e-mail</i> do “Pai Natal” sendo que esta contém mais um problema e requer a ajuda dos alunos, mais uma vez. A turma é dividida em 6 grupos (de 4, seguidamente, é proposto aos grupos a resolução do problema, insistindo na compreensão do problema (o que é conhecido, o que é desconhecido e as condições apresentadas), na elaboração de um plano/estratégia, e na verificação do resultado em função do enunciado. Desta forma, é realizada uma <i>Gallery Walk</i>, para que os alunos desenvolvam a comunicação em matemática e observem diferentes estratégias de resolução para o mesmo problema (problema</p>	<p>-2º <i>e-mail</i> do Pai Natal -Computador -Projektor -Material de escrita -Folhas A3</p>	<p>-O aluno respeita a exposição. -O aluno compreende o problema. -O aluno identifica o que é conhecido e desconhecido do problema. -O aluno identifica estratégias de resolução de problemas.</p>

<p>-Problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório (p. 10-12, PMCMEB, 2013)</p>	<p>- Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. (p. 10-12, PMCMEB, 2013)</p>	<p>terminados em 0. -Utilizar estratégias de resolução de problemas.</p>	<p>aberto). Os alunos em pares iniciam a resolução do problema proposto. Após a resolução, devem passa-lo a limpo para uma folha A3 com a respectiva explicação de como pensaram. Posteriormente, os cartazes são afixados nas paredes da sala e cada par deve deixar comentários num <i>post-it</i>, relativos à execução do problema dos restantes grupos e à forma como pensaram em cada cartaz. Após os comentários, cada grupo deve apresentar à turma o seu problema, lendo os comentários dos colegas e dando a sua opinião, se concordam ou não com o que foi dito. Seguidamente, devem fazer uma conclusão do seu trabalho. Seguem-se os restantes grupos. No final é escolhida a estratégia de resolução mais simples e é escrita uma resposta por <i>e-mail</i> ao Pai Natal com a fotografia da resolução do problema.</p>	<p><i>Post-its</i></p>	<p>-O aluno verifica a resolução do problema. -O aluno reconhece diferentes estratégias de resolução de problemas. -O aluno dá <i>feedback</i> aos colegas. -O aluno desenvolve capacidades de trabalho em equipa. -O aluno desenvolve o pensamento crítico. -O aluno desenvolve capacidades de comunicação.</p>
--	---	---	--	------------------------	--

Anexo 3 – Plano de aula de Estudo do Meio 1.º CEB

Mestrando: <u>Marisa Barbosa</u> Rafaela Barbeitos		Ano/Turma: 3º ano	1º Período	Dia da semana: terça-feira	Data: 12/ 12/ 2017
Área disciplinar: Estudo do Meio			Tempo: das 10:30 às 12:00		
Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/ Objetivos/ Descritores	Pré- requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>-O Passado do Meio Local (p. 112, PEDMEB, 2013)</p>	<p>-Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral...</p> <p>-Conhecer vestígios do passado local:</p> <p>⇒ Construções (habitações, castelos,</p>	<p>-Identificar monumentos do património histórico</p> <p>-Definir património histórico local</p> <p>-Reconhecer tipos de</p>	<p>A aula é iniciada com a apresentação de um vídeo alusivo ao património histórico local (da freguesia onde se localiza o centro escolar), onde são apresentadas algumas imagens relativas a monumentos, toponímia, gastronomia, festas tradicionais e costumes. Seguidamente, a professora questiona: “O que observaram no vídeo?”, “Conheceram os locais?”, “Do que se trata?” e “Então do que será que vamos falar hoje?”(É esperado que os alunos refiram o Património local ou o Património da freguesia). Posteriormente, é pedido aos alunos que exponham o que entende por património, e</p>	<p>-Computador</p> <p>-Projektor</p> <p>-Vídeo introdutório</p>	<p>-O aluno é respeitador.</p> <p>-O aluno participa ativamente.</p> <p>-O aluno é paciente e aguarda a sua vez de falar.</p>

	<p>moinhos, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...)</p> <p>; </p> <p>⇒ Instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados;</p> <p>⇒ Costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, trajes,</p>	<p>património histórico (gastronomia , monumentos e artesanato).</p>	<p>expliquem o que é, pedindo, após, que procurem no caderno a definição escrita na aula anterior. Assim, é feita uma breve exploração do conceito, referindo os tipos de património existentes. De seguida, são feitas algumas questões: “O que podem dizer da freguesia?”, “Quando vos falam dela, o que vos costumam dizer?”, “Conhecem alguma expressão sobre a freguesia?”, caso os alunos não refiram, a professora introduz uma expressão uma e questiona: “Porque é que esta freguesia é tão importante para as pessoas, que a comparam a capitais tão importantes do mundo?”, “Esta freguesia é assim tão importante?”. São ouvidas as opiniões dos alunos e é feita uma breve explicação sobre a afetividade das pessoas à freguesia, do sentimento de posse e de orgulho do que é delas, explicando que é por isso que para elas é a melhor do mundo e que por ser tão importante é que a vão conhecer. Segue-se assim, uma apresentação de um livro digital no qual é feita uma visita virtual pelo património</p>	<p>-Livro digital ISSUE</p>	<p>-O aluno respeita a exposição.</p> <p>-O aluno localiza corretamente monumentos do património local da freguesia.</p> <p>-O aluno reconhece como património histórico local: monumentos, festas, artesanato, danças e cantares, gastronomia e trajes regionais.</p>
--	--	--	--	---------------------------------	--

	<p>gastronomia...);</p> <p>-Reconhecer a importância do património histórico local.</p> <p>(p. 112, PEDMEB, 2013)</p>		<p>histórico da freguesia. No livro, são mostrados locais como: igreja, antiga escola, capelas, ponte, moinhos, gastronomia, trajes, festas, etc. Sendo que serão divulgadas algumas informações pela professora, relativas a cada património apresentado. São ainda apresentados vídeos relativos às danças e cantares tradicionais da freguesia, aos costumes, e também exibidos alguns elementos tradicionais ligados aos costumes da freguesia, como um ferro antigo, bordados, linho e roca de fiar, relacionando-os com as atividades económicas da freguesia. Após a apresentação do livro digital, é reforçada a noção de preservação do património, explicando que o património que acabamos de ver só é possível conhecer hoje por ter sido preservado pelos nossos antepassados, que o património é de todos e se o estragarmos, as outras pessoas não o poderão conhecer como nós. Posteriormente, é questionando aos alunos: “O que podemos fazer para o preservar?”. De seguida, é indicado aos</p>	<p>-Vídeos danças e cantares de Perre</p> <p>-Bordados</p> <p>-Linho</p> <p>-Ferro antigo</p> <p>-Roca de fiar</p>	<p>-O aluno explica por palavras suas o conceito de património histórico local.</p>
--	--	--	---	--	---

		<p>alunos a execução de um trabalho, explicando as regras relativas ao mesmo e posteriormente são divididos os alunos em grupos de 3-4 elementos. É-lhes entregue um envelope com o tema e a informação para a construção de cartazes sobre o Património Histórico Local da freguesia. Sendo que, é atribuído (aleatoriamente) a cada grupo um tema – igreja, escola, ponte do arco, moinhos, gastronomia, trajes e capelas. Cada grupo deve decorar o seu cartaz de acordo com o seu tema. No final, cada grupo elege um porta-voz que apresenta o seu cartaz, falando um pouco sobre ele, uma vez que, as apresentações dos alunos servirão para fazer uma síntese da aula. Seguidamente, é construída uma faixa alusiva ao património histórico de Perre constituída pelos cartazes dos alunos e afixada na parede da sala.</p> <p>No final, é entregue um pequeno esquema aos alunos relativo aos conceitos abordados na aula.</p>	<p>Regras do trabalho</p> <p>-Envelopes</p> <p>-Cartolinas</p> <p>- Imagens do Património Histórico de Perre</p> <p>-Material de escrita</p> <p>-Esquema</p>	<p>-O aluno é capaz de trabalhar e cooperar em grupo.</p>
--	--	--	--	---

Anexo 4 – Plano de aula de Expressão Artística e Físico-Motora 1.º CEB

Mestrando: <u>Marisa Barbosa</u> <u>Rafaela Barbeitos</u>		Ano/Turma: 3º ano	1º Período	Dia da semana: terça-feira	Data: 14/ 11/ 2017
Área disciplinar: Expressão Artística e Físico-Motora				Tempo: das 14:00 às 15:00	
Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/ Objetivos/ Descritores	Pré- requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
BLOCO 4 – JOGOS	-Tempo de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas, e de deslocamento. -Controlo da orientação espacial. -Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios,	Orientar-se no espaço Executar habilidades motoras elementares	A aula começa com a professora de pé a dar as indicações aos alunos sentados em meia-lua à sua frente. Seguidamente, será explicado aos alunos as regras do jogo e posteriormente entregue os respetivos recursos a utilizar. Bola escaldante A professora organiza a turma em dois grupos e entrega uma bola a todos os elementos. Cada equipa ocupa metade do campo já previamente assinalado. Durante cerca de 2 minutos os alunos vão lançando sucessivamente o maior número de bolas para a parte do campo da equipa oposta.	Local: Campo exterior 25 bolas 2 cordas	-O aluno é respeitador. -O aluno é capaz de cumprir as regras do jogo. -O aluno utiliza habilidades motoras elementares. -O aluno é capaz de lançar uma bola por cima com cada uma e ambas as mãos.

<p>compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.</p> <p>- Na situação de atacante («caçador»):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolher e perseguir um dos fugitivos para o tocar, utilizando mudanças de direção e velocidade, procurando desviá-lo para perto das linhas limites do campo; • Ao «guardar» um fugitivo já apanhado, enquadrando-se para impedir que outros o «salvem». 		<p><u>Regras:</u> Os jogadores apanham as bolas somente no seu meio campo, sendo que não podem invadir o da outra equipa; Ganha a equipa que no final tenha o menor número de bolas no seu campo.</p> <p style="text-align: center;">Jogo da rede dos peixinhos</p> <p>Nesta atividade divide-se a turma em 2 grupos e selecionam-se dois elementos de cada grupo que se juntam em círculo de mãos dadas, formando a rede. As outras crianças, os peixinhos, ficam fora deste círculo.</p> <p>As crianças da rede combinam entre si, em voz baixa, um número (por exemplo, o dez). Este número é desconhecido dos peixinhos. As crianças da rede levantam os braços e começam a contar em voz alta lentamente até ao número combinado, neste exemplo, o dez. Os peixinhos começam então a correr, entrando e saindo</p>	<p style="text-align: center;">2 cordas</p>	<p>- O aluno é capaz de lançar uma bola em distância com a mão mais forte e com as duas mãos, para além de uma marca.</p> <p>- O aluno é capaz de passar por baixo dos braços levantados dos colegas com cuidado.</p> <p>-O aluno é capaz de seguir as regras impostas.</p> <p>-O aluno é capaz de se manter em movimento constante.</p> <p>-O aluno é capaz de contar os números</p>
--	--	---	---	---

	<p>- Em situação de defesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fugir e esquivar-se do «caçador», utilizando mudanças de direção e velocidade, evitando colocar-se perto das linhas limites do campo; • Coordenar a sua ação com um companheiro criando situações de superioridade numérica (2 × 1) para «salvar» um fugitivo «apanhado». <p>-Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo.</p>		<p>constantemente da rede, passando por baixo dos braços levantados das crianças que a constituem. É obrigatória a entrada dos peixinhos na rede, não podem ficar parados no lado de fora, têm de estar sempre em movimento. Quando a contagem atinge o número combinado, as crianças da rede baixam os braços ao mesmo tempo e os peixinhos que estiverem no interior da rede ficam presos e passam automaticamente a pertencer à rede. Combina-se novo número em voz baixa e recomeça a contagem para se efetuar nova pescaria, até que todos os peixinhos fiquem presos.</p> <p style="text-align: center;">Cordão Humano</p> <p>Um aluno é designado para perseguidor, tendo os restantes elementos de fugir. O perseguidor terá de apanhar os colegas, assim, quando conseguir apanhar um elemento, terá de lhe dar a mão e terão de apanhar juntos os restantes colegas de mão dada, sem a poder largar. Sempre que</p>		<p>com a mesma entoação.</p> <p>-O aluno é capaz de cooperar com os colegas que lhe dão a mão.</p> <p>- O aluno é capaz de planear a</p>
--	--	--	---	--	--

	<p>-Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.</p> <p>(p. 39 - 52, PEA FMEB, 2013)</p>		<p>apanharem alguém, esse juntar-se-á ao cordão humano até apanharem o último menino.</p> <p style="text-align: center;">Alongamentos (de cima para baixo)</p> <p>-<u>Ombro</u>: com os braços esticados fazer movimentos circulares para a frente e para trás;</p> <p>-<u>Cintura</u>: com as pernas afastadas e as mãos na cintura, girar o tronco para a direita e para a esquerda;</p> <p>-<u>Pernas</u>: com as pernas semiabertas, baixar-se esticando uma perna e flexionando a outra (com o calcanhar no chão);</p> <p>-<u>Joelhos</u>: com os joelhos semi- flexionados, fazer movimentos circulares para a direita e para a esquerda;</p> <p>-<u>Tornozelos</u>: apoiar no chão a ponta dos pés e fazer movimentos circulares (pé direito e esquerdo).</p>	<p>1 colete</p>	<p>perseguição, fixando-se num fugitivo.</p> <p>-O aluno é capaz de manter as mãos dadas, sem quebrar o cordão.</p> <p>-O aluno é capaz de apanhar os restantes elementos.</p> <p>-O aluno é capaz de executar os exercícios com rigor.</p> <p>-O aluno é capaz de realizar as orientações apontadas.</p>
--	--	--	---	-----------------	---

Anexo 5– Plano de aula de Português 2.º CEB

Mestrando: <u>Marisa Barbosa</u>		Ano/Turma: 6.ºE	3º Período	Dia da semana: quarta-feira	Data: 02/ 15/ 2018
Área disciplinar: Português			Tempo: das 12:00 às 13:30		
Competências/ Objetivos Descritores	Temas/ Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação	
		<p>Após o toque, é aberta a porta exterior aos alunos. A aula inicia-se com o registo da lição e do sumário da aula, que é projetado no quadro para os alunos copiarem para o caderno diário.</p> <p><u>Sumário:</u> <i>Regras da utilização do dicionário e exploração da palavra “pirata”. Dinâmica “a rede dos piratas”. Texto de opinião sobre a obra: “Os Piratas”, de Manuel António Pina.</i></p> <p>Em seguida, a professora inicia por questionar e registar o nome dos alunos que trouxeram o material necessário para a aula.</p>	<p>Sala 7- Bloco C</p> <p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Tela de projeção</p>	<p>-O aluno escreve o sumário no caderno diário.</p> <p>-O aluno é organizado com os seus materiais.</p>	

<p>Ler textos diversos.</p> <p>-Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, entrevistas, texto publicitário, notícias, cartas e roteiros.</p>	<p>LEITURA E ESCRITA (LE6)</p> <p>Compreensão de texto</p> <p>Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista e texto publicitário, notícia, carta, roteiro.</p>	<p>Em seguida, é apresentado aos alunos a grelha com os parâmetros de avaliação da apresentação oral que os alunos irão realizar numa aula próxima.</p> <p>Após esta tarefa, a professora lança a questão aos alunos:</p> <p>✓ “Os piratas existem?”;</p> <p>✓ “O que entendem por pirataria?”;</p> <p>✓ “Sabem o seu significado?”.</p> <p>(É esperado que os alunos transmitam algumas ideias do seu conceito). Assim, a professora apresenta um dicionário e questiona “Sabem utilizar um dicionário?” (é esperado que os alunos indiquem algumas regras ou indicações), assim, a professora faz um breve apanhado das regras e entrega aos alunos um pequeno papel com as indicações mais relevantes, em seguida, apresenta a imagem de uma página do dicionário e explora as suas características com os alunos.</p>	<p>Material de escrita</p> <p>Grelha parâmetros de avaliação da apresentação oral.</p> <p>Indicações utilização dicionário</p>	<p>-O aluno transmite os seus conhecimentos.</p> <p>-O aluno utiliza o dicionário corretamente.</p> <p>-O aluno revela a sua opinião.</p>
--	---	---	--	---

		<p>Após esta análise, a professora distribui um dicionário por cada par e entrega a cada aluno uma pequena tabela. Seguidamente, propõe aos alunos que procurem no dicionário a palavra “pirata” e “pirataria”, os alunos devem assim, completar a tabela fornecida com as características (palavra, classe a que pertence e significados). Em seguida a professora volta a lançar questões relativas à pirataria marítima:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Em que consiste a pirataria marítima?” ✓ “Será que inda se pratica pirataria marítima na atualidade”. <p>Após ouvir as ideias e opiniões dos alunos e das mesmas serem discutidas, a professora avança para a abordagem à pirataria informática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Em que consiste a pirataria informática?”. ✓ “Sabem dar exemplos de crimes relativos a esta pirataria?” (é esperado que os 		<p>O aluno é participativo.</p> <p>-O aluno demonstra interesse nas dinâmicas propostas.</p> <p>-O aluno entende e segue as regras indicadas.</p> <p>-O aluno reflete.</p>
--	--	---	--	--

<p>Interpretar textos orais breves.</p> <p>-Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p>-Sintetizar enunciados ouvidos.</p> <p>Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência</p> <p>-Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado.</p> <p>Ler e interpretar textos literários.</p>	<p>ORALIDADE (O6)</p> <p>Interpretação de texto</p> <p>Manifestação e justificção de reação pessoal ao texto ouvido</p> <p>Síntese.</p> <p>Produção de texto</p> <p>Vocabulário: diversificação e adequação</p> <p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL6)</p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p>	<p>alunos refiram os downloads ilegais de musicas, filmes e jogos).</p> <p>✓ “Sabem porque é que é ilegal praticar estas ações? Como por exemplo, fazer o download ilegal de uma música?”</p> <p>Após ouvir as ideias e opiniões dos alunos, a professora aborda as causas destas ilegalidades, identificando os problemas que podem surgir e outras formas de pirataria, nomeadamente a cópia de textos da internet e de livros, sem referenciar os autores ou sem autorização. Para além destas questões, a professora relaciona estes conceitos com o que foi abordado na palestra relativa ao Cyberbullying que assistiram no dia 11 de abril.</p> <p>Em seguida, a professora propõe a criação de uma dinâmica “A rede dos Piratas”, a qual consiste numa rede de palavras. Neste sentido, a professora propõe que num espaço amplo (espaço exterior à sala se estiver bom tempo) os alunos formem uma circunferência, depois, explica que</p>	<p>Cordão</p> <p>17 cartões</p> <p>Fita-cola</p> <p>Material de escrita</p>	<p>-O aluno é original.</p> <p>-O aluno demonstra interesse nas atividades propostas.</p> <p>-O aluno planifica as suas ideias.</p>
---	---	---	---	---

<p>-Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>Ler e escrever para fruição estética</p> <p>-Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>Planificar a escrita de textos.</p> <p>-Estabelecer objetivos para o que pretende escrever.</p> <p>-Organizar informação segundo a categoria e o género indicados.</p> <p>Redigir corretamente.</p>	<p>Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou género, registo, organização e desenvolvimento de ideias.</p> <p>Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância, encadeamento lógico); coesão textual (retomas</p>	<p>cada aluno deve pensar numa palavra que associe à obra que leu, podendo ser um sentimento, um objeto ou uma ideia. Posteriormente, a professora apresenta um cordão, ao qual segura na ponta sem deixar fugir e lança a um aluno o rolo do fio, este aluno deve dizer a palavra que pensou (não se podendo esquecer da mesma), após dizer a sua palavra deve segurar no fio e lançar a outro colega o rolo, mais uma vez, o aluno deve prender o fio dizer uma palavra e lançar a outro colega, até ao último aluno lançar o rolo de volta para a professora. No final, todos em conjunto devem pousar cuidadosamente a rede no chão. Em seguida, a professora entrega um pequeno papel/cartão aos alunos para que escrevam a palavra proferida, depois, a mesma é colada na ponta do fio que seguraram.</p> <p>Em seguida, é proposto aos alunos que escolham cinco palavras da rede dos piratas, posteriormente devem escrever um texto de opinião baseado na obra “Os Piratas”, utilizando as cinco palavras</p>	<p>-O aluno escreve sem erros ortográficos.</p> <p>-O aluno segue as características do texto dramático.</p> <p>-O aluno escreve um texto coeso e com sentido.</p>
--	---	--	--

<p>-Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.</p> <p>-Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas.</p> <p>-Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos); (p.69-73,PMCPEB,2015)</p>	<p>nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; vocabulário específico</p> <p>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correção linguística.</p> <p>(p.24-25,PMCPEB,2015)</p>	<p>eleitas. Deste modo, a professora entrega um guião para auxiliar os alunos nesta tarefa.</p>	<p>Guião orientação texto de opinião</p>	
--	--	---	--	--

Anexo 6– Plano de aula de História e Geografia de Portugal 2.º CEB

Mestrando: <u>Marisa Barbosa</u>		Ano/Turma: 3º ano	1º Período	Dia da semana: terça-feira	Data: 03/ 05/ 2018
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal				Tempo: das 12:00 às 13:30	
Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/ Objetivos/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra</p> <p>-Identificar os países que constituem a UE.</p> <p>-Referir os principais objetivos que</p>	<p><u>Portugal no século XX</u></p> <p>Espaços em que Portugal se Integra</p> <p>A União Europeia e a integração de Portugal na Europa.</p>	<p>Após o toque, é aberta a porta exterior aos alunos. A aula inicia-se com o registo da lição e do sumário da aula, que é projetado no quadro para os alunos copiarem para o caderno diário.</p> <p><u>Sumário:</u> <i>Dificuldades do país e organizações internacionais de que faz parte: a ONU, a CPLP, os PALOP e a NATO.</i></p> <p>A professora inicia a aula fazendo uma breve revisão dos assuntos abordados na última aula, assim, questiona aos alunos:</p> <p>“Sobre o que falamos na aula passada?”;</p>		<p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Tela de projeção</p> <p>PowerPoint</p> <p>Internet</p>	<p>-O aluno escreve o sumário no caderno diário.</p> <p>-O aluno é organizado com os seus materiais.</p> <p>O aluno é participativo.</p>

<p>presidiram à criação da UE.</p> <p>-Identificar os sucessivos alargamentos da UE.</p> <p>-Identificar as principais instituições europeias.</p> <p>Conhecer outras organizações internacionais em que Portugal se integra.</p> <p>-Identificar os principais objetivos da criação da ONU.</p> <p>-Referir alguns dos estados não membros da ONU.</p>		<p>“Como é que a União Europeia foi formada?”;</p> <p>“Ainda se lembram dos principais objetivos da União Europeia?”;</p> <p>“Quando é que Portugal entrou para a União Europeia?”;</p> <p>“O que ganhou com isso?”</p> <p>(É esperado que os alunos relembrem estes assuntos).</p> <p>Em seguida, passa-se à apresentação das pesquisas dos alunos sobre o lema da União Europeia, a qual foi requerida como trabalho de casa. Assim, é escolhido 1 aluno para apresentar à turma a sua pesquisa, no final, é questionado se alguém tem informações a acrescentar, caso tenham, é-lhes dada a palavra. Após a apresentação, é motivado um momento de reflexão sobre o que se ouviu.</p> <p>Posteriormente, a professora introduz referindo os benefícios que Portugal obteve com a adesão à União Europeia, e questiona se acham que esta integração apenas trouxe aspetos positivos. (É esperado que os</p>	<p>Manual Novo HGP 6 Vol.2.</p>	<p>-O aluno demonstra empenho e interesse.</p> <p>-O aluno reflete nas questões lançadas.</p> <p>-O aluno transmite os seus conhecimentos.</p> <p>-O aluno participa na discussão.</p> <p>-O aluno relembra os conteúdos da aula anterior.</p> <p>-O aluno fez o trabalho de casa.</p> <p>-O aluno é capaz de analisar os</p>
--	--	---	---------------------------------	---

<p>-Identificar algumas das organizações que integram a ONU (UNICEF, FAO, UNESCO...).</p> <p>-Localizar os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).</p> <p>-Localizar os países da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP).</p> <p>-Referir alguns dos grandes objetivos dos PALOP e da CPLP.</p>		<p>alunos respondam negativamente). Assim, a professora questiona “Que aspetos negativos ou que dificuldades Portugal encontrou?”. Em seguimento, é pedido aos alunos que abram o manual na página 58 e que analisem os documentos 1, 2 e 3. É dado algum tempo para que reflitam e em seguida a professora questiona aos alunos o que entenderam dos documentos e é promovida uma discussão em torno das desigualdades sociais em Portugal e o desemprego.</p> <p>Após esta breve discussão, é pedido a um aluno para ler o primeiro parágrafo da página 58 do manual, o qual diz respeito às dificuldades que Portugal enfrentou. Em seguida, é questionado “Que problemas afetam Portugal na atualidade?” (é esperado que os alunos refiram pelo menos o desemprego e a emigração). Deste modo, a professora explora estes problemas, indicando outros e pede a outro aluno para ler o segundo parágrafo, enquanto a professora passa um esquema no quadro</p>	<p>documentos propostos.</p> <p>-O aluno participa ativamente nos diálogos.</p> <p>-O aluno compreende os problemas que afetam Portugal.</p> <p>-O aluno reflete e indica ideias para ultrapassar as dificuldades do país.</p>
--	--	---	--

<p>-Localizar países da Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO).</p> <p>-Referir os principais objetivos da NATO.</p>		<p>para os alunos passarem para o caderno relativo a estas questões.</p> <p>Seguidamente, é questionado aos alunos “o que acham que se pode fazer para ultrapassar estas dificuldades?”.</p> <p>Continuamente, é explorada a questão dos direitos e dos deveres, nomeadamente a importância da participação nas eleições.</p> <p>Posteriormente, a professora questiona “Portugal integra-se em mais organizações internacionais?”, “Conhecem mais alguma?”. Em seguida, é projetado uma apresentação PowerPoint relativo às organizações internacionais em que Portugal se integra. Assim, no primeiro slide, surgem os logótipos destas instituições e é questionado aos alunos se reconhecem alguns daqueles símbolos (é esperado que reconheçam pelo menos o da ONU). No slide 2, é questionado “O que é a ONU?”, e são ouvidas as respostas dos alunos. Deste modo, é projetada uma</p>	<p>PowerPoint</p>	<p>-O aluno identifica as organizações em que Portugal se integra.</p> <p>-O aluno compreende os objetivos da ONU.</p> <p>.</p> <p>-O aluno compreende que a</p>
--	--	--	-------------------	--

		<p>adaptação da Carta das Nações Unidas de 1945, para que os alunos analisem e cheguem a algumas conclusões relativamente aos seus objetivos. “Então quais são os objetivos da ONU?”, (é esperado que após a análise da Carta das Nações Unidas, os alunos consigam afirmar alguns). É ainda apresentado um breve vídeo sobre a adesão de Portugal a esta organização, após o mesmo, é promovido o diálogo em torno das críticas que Portugal recebeu relativamente à guerra em África e a mudança de visão que o país recebeu após o 25 de Abril. São apresentados os organismos especializados da ONU, como a UNICEF, UNESCO, FAO e a OMS. Após a identificação desta organização, feita uma referência ao site das Nações Unidas.</p> <p>Em seguida, é questionado aos alunos, “já ouviram falar nos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)?” e “conseguem chegar a uma conclusão sobre quais serão os seus objetivos?”. Após ouvir as suas opiniões, a professora questiona “E da CPL (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) já</p>	<p>ONU se divide em organismos:</p> <p>-O aluno identifica os organismos da ONU.</p> <p>-O aluno compreende os objetivos dos PALOP.</p> <p>-O aluno compreende os objetivos da CPL.</p>
--	--	--	---

		<p>ouviram falar?”, “Que diferenças terá em relação aos PALOP?” é avançado o slide com uma explicação destas duas comunidades, dos seus objetivos e dos seus membros. Após a identificação destas organizações, são feitas referências aos seus sites.</p> <p>Após a breve análise destas duas comunidades, a professora introduz: a NATO (Organização do Tratado do Atlântico Norte) é também uma organização na qual Portugal faz parte, “De certeza que já ouviram falar sobre ela, sabem qual é a sua função?”. Em seguida, é apresentada uma breve animação sobre esta organização e são identificados os seus membros num mapa, para uma melhor compreensão. Após a identificação desta organização, é feita uma referência ao seu site.</p> <p>No final, é feita uma breve síntese oral dos conteúdos que foram abordados.</p>		<p>-O aluno compreende os objetivos da NATO.</p> <p>-O aluno localiza os países das organizações abordadas no mapa.</p> <p>-O aluno é capaz de sintetizar os assuntos abordados na aula.</p>
--	--	---	--	--

Anexo 7 – Questionário Inicial

Este questionário foi elaborado no âmbito de um estudo realizado no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e visa conhecer a opinião dos alunos sobre questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico. O questionário é anónimo e confidencial. Agradeço, desde já, a tua colaboração!

Idade: _____

Género: F M

1. Tens telemóvel: Sim Não (Se não tens, avança para o item 10).

2. Tens telemóvel desde que frequentas o _____ ano de escolaridade.

3. Este é o teu _____ (1.º; 2.º, 3.º...) telemóvel.

4. Que fizeste aos telemóveis que já não utilizas? _____

5. Qual é a marca/modelo do teu telemóvel?

6. Este telemóvel tem tudo o que precisas. Sim Não

7. Sabes em que país foi fabricado? Sim Não

7.1. Se não sabes, onde supões que possa ter sido? _____

8. Porque motivo já mudaste/as pessoas mudam de telemóvel?

9. Em média, sabes quanto custou o teu atual telemóvel? _____ €

10. Achas que o preço do telemóvel reflete os custos de todo o processo do seu fabrico?

Sim Não

11. Os telemóveis deviam ser mais baratos/caros (risca o que não interessa) porque _____

12. Conheces os diferentes passos para fabricar um telemóvel?

Sim Não

12.1. Se sim, indica-os: _____

13. Sabes que materiais são necessários para o fabrico de um telemóvel?

Sim Por exemplo: _____ Não

14. Estás consciente dos impactos ambientais associados ao fabrico de um telemóvel?

Sim Não

14.1. Se sim, indica-os: _____

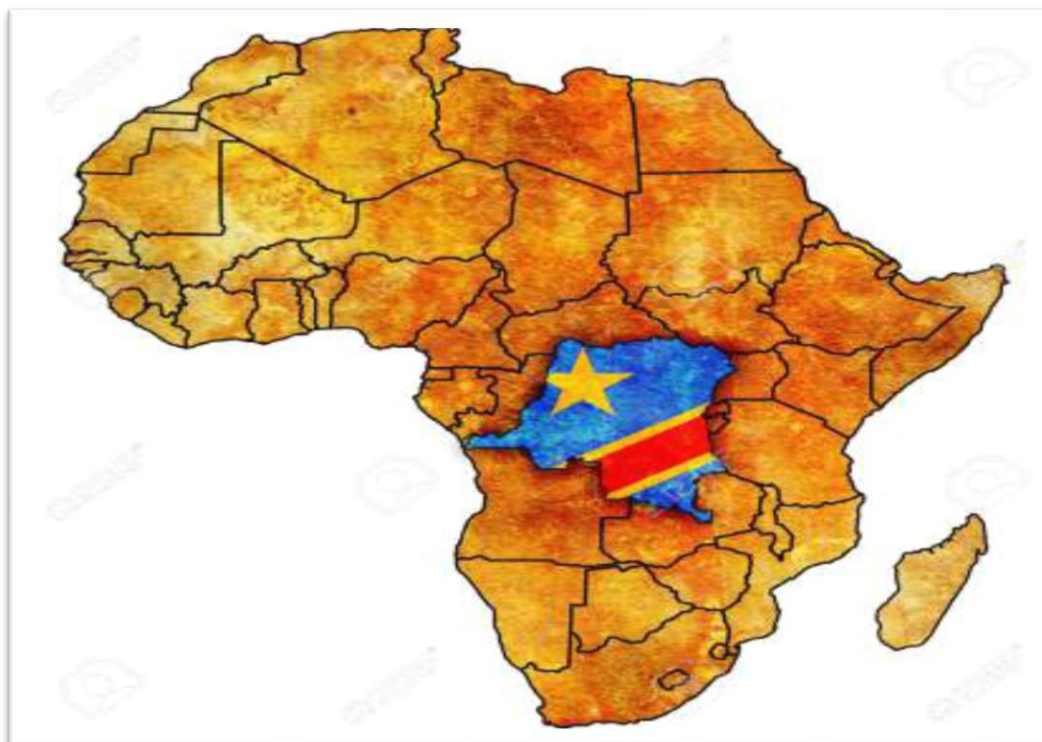
15. Acreditas que no processo de fabrico de um telemóvel são respeitadas as condições dos trabalhadores como:

	Sim	Não	Não sei
Salários adequados			
Horário laboral			
Higiene no trabalho			
Segurança no trabalho			
Mão de obra especializada			

16. Se o fabrico de um telemóvel implicasse a violação dos direitos humanos, mudarias a tua atitude nalgum aspeto?

Obrigada.
A Professora estagiária, Marisa Barbosa.

Anexo 8 – Imagens etapas “Ciclo de vida de um telemóvel”







Anexo 9 – Cartões informativos das etapas do “Ciclo de vida de um telemóvel”

EXTRACÇÃO

- Mineiros artesanais, na República Democrática do Congo, ganham entre 1 e 2 dólares por dia, em média.
- Há cerca de 2 milhões de garimpeiros na República Democrática do Congo, de quem dependem entre 4 a 10 milhões de pessoas. Muitos destes mineiros são crianças.

EXPORTAÇÃO-CONTRABANDO

- Os guerrilheiros ganham milhões de dólares graças ao controle de minas e ao preço pago nas rotas de exportação da República Democrática do Congo para países vizinhos.
- A extração dos minerais pode ser no valor de 700 dólares, mas estas vendas para exportação podem render aos guerrilheiros e contrabandistas 70 milhões de dólares, entre 4 a 10 milhões de pessoas. Muitos destes mineiros são crianças.

PROCESSO DE FUNDIÇÃO

- A fundição é um momento-chave em todo o processo pois a partir do momento em que os minerais são fundidos fica muito mais difícil de garantir a proveniência dos mesmos e se foram vendidos legal ou ilegalmente.
- Estão a ser realizadas muitas campanhas e feitos muitos esforços para evitar que as fundições aceitem minerais de conflito.
- Já existem fundições certificadas como “livre de metais de conflitos”, ou seja, onde há garantia de que não aceitam minerais de conflito.

FABRICO

De acordo com um estudo de 2008, pela China Labor Watch (uma organização de luta pelos direitos humanos no trabalho), em 10 empresas de fabrico de peças eletrónicas na China:

Anexo 10 – Bilhete de Identidade do telemóvel

Bilhete de identidade do telemóvel do _____

Marca/Modelo: _____

País onde foi fabricado: _____

Minerais utilizados no seu fabrico: _____

A origem dos minerais: _____

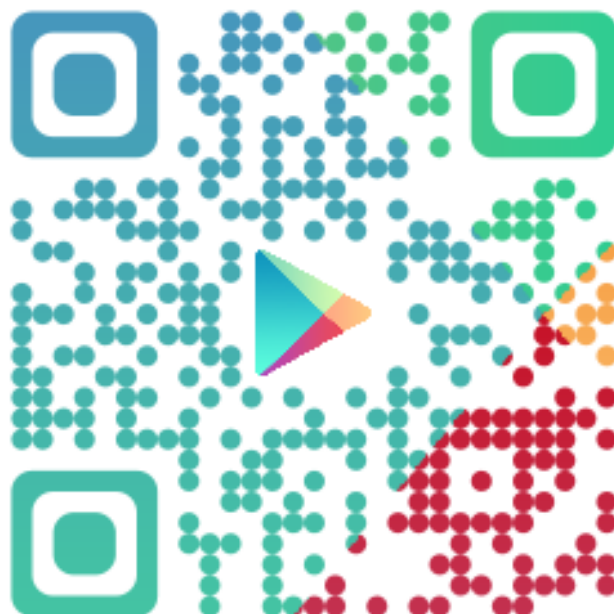
Conflitos armados e/ ou violação dos Direitos Humanos nos países fornecedores de
matérias-primas: _____

As condições em que as pessoas trabalham nas minas de onde são extraídos os minerais: _____

Impactos ambientais associados ao seu fabrico: _____



Anexo 11 – QR Code acesso ao Website



Anexo 12 – Cartões atividade “Fazer a diferença”

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

- ⇒ Escrever para as lojas, pedindo-lhes para disponibilizarem mais produtos locais e de Comércio Justo.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

- ⇒ Reciclar os telemóveis e outros equipamentos elétricos e eletrónicos.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

- ⇒ Reduzir o consumo de telemóveis e de outros equipamentos elétricos e eletrónicos.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

- ⇒ Pesquisar e conhecer mais sobre o trabalho infantil no mundo, de forma a estar mais consciente dos problemas sociais e ambientais.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

- ⇒ Realizar uma assembleia sobre a proteção do ambiente na comunidade, convidando entidades públicas e governamentais.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

- ⇒ Capacitar países/comunidades mais desfavorecidas para que tenham voz ativa na resolução dos seus problemas mais comuns.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

⇒ Escrever ao Presidente da Comissão Europeia, pedindo-lhe para mudar as regras do comércio de telemóveis e/ou doutros produtos cujos trabalhos não tenham assegurados os seus direitos.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

1.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

3.

POR UM MUNDO MAIS JUSTO, MAIS EQUILIBRADO
E MAIS SUSTENTÁVEL

2.

Anexo 13 – Questionário Final

Este questionário foi elaborado no âmbito de um estudo realizado no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e visa conhecer a opinião dos alunos sobre questões em torno dos custos humanos associados à extração de recursos para a produção de material tecnológico. O questionário é anónimo e confidencial. Agradeço, desde já, a tua colaboração!

1. Achas que o preço do telemóvel reflete os custos de todo o processo do seu fabrico?

Sim Não

2. Os telemóveis deviam ser mais baratos/caros (risca o que não interessa) porque _____

3. Conheces os diferentes passos para fabricar um telemóvel?

Sim Não

- 3.1. Se sim, indica-os:

4. Sabes que materiais são necessários para o fabrico de um telemóvel?

Sim Não

- 4.1. Se sim, indica-os:

5. Sabes a origem desses minerais?

Sim Não

- 5.1. Se sim, indica-a:

6. Estás, agora, mais consciente dos impactos ambientais associados ao fabrico de um telemóvel?

Sim Não

- 6.1. Se sim, indica-os: _____

7. Acreditas que o fabrico de um telemóvel poderá implicar a violação dos direitos humanos?

Sim Não (passa para a questão 9)

8. O que poderás tu fazer para minimizar isso?

9. Acreditas que no processo de fabrico de um telemóvel são respeitadas as condições dos trabalhadores como:

	Sim	Não	Não sei
Salários adequados			
Horário laboral			
Higiene no trabalho			
Segurança no trabalho			
Mão de obra especializada			

9.1 Que soluções apresentas para o fim dos problemas que assinalaste na coluna acima como "Não"?

10. Após teres abordado este tema nas aulas, refere o que mais te impressionou.

Obrigada.

A Professora estagiária, Marisa Barbosa.