



CATÓLICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

VOLUNTARIADO SOCIAL E FORMAÇÃO CÍVICA DE CRIANÇAS E JOVENS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Cândida de Jesus Fernandes dos Santos

Porto, Setembro de 2011



CATÓLICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

VOLUNTARIADO SOCIAL E FORMAÇÃO CÍVICA DE CRIANÇAS E JOVENS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Cândida de Jesus Fernandes dos Santos

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Isabel Baptista

Porto, Setembro de 2011

A FRATERNIDADE HUMANA

O Amor Fraternal é o elo de ligação

Entre todos os membros da Família Humana.

Filhos do mesmo Pai,

Irmãos do mesmo Cristo,

E templos do mesmo Espírito Divino,

Somos todos Irmãos,

Criados à imagem e semelhança

Do Deus-Comunhão-de-Pessoas no Amor.

Devemos alimentar dentro dos nossos corações

Este sentimento de fraternidade

Que nos aproxima e dignifica,

Atenuando as diferenças sociais,

Que fazem distinção de pessoas

E tornam este mundo injusto e frio.

Como irmãos,

Devemos entrelaçar os nossos caminhos

E escutar a voz daqueles que chamam,

Que pedem ajuda,

Que precisam de nós...

(Ana Paula Bastos)

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho que é meu, mas que é fruto da ajuda de muitas pessoas, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que desde o primeiro dia estiverem presentes mostrando a sua disponibilidade para o que fosse necessário.

Começo naturalmente por agradecer à minha querida Congregação. Permitam-me que destaque três Irmãs: a Irmã Júlia Moreira, Superiora Geral, que me propôs este enorme desafio o qual tentei recusar, mas graças à sua perseverança tive de chegar ao fim. Agradeço também à Irmã Ana Paula, minha Superiora, pelo seu apoio e disponibilidade facilitando-me tudo, os materiais necessários e o tempo para a realização deste trabalho. Por fim quero também agradecer à Irmã Lucília Moreira pela sua presença amiga e pelo seu encorajamento nos momentos em que tudo estava mais difícil.

O meu segundo agradecimento vai para a minha orientadora, professora Doutora Isabel Baptista, que pela sua sabedoria, dedicação, paciência e disponibilidade tornou possível o terminar deste trabalho. Um enorme obrigado pelo seu acreditar e pelo seu espírito impulsionador...

Em terceiro lugar quero agradecer ao Dr. Pedro Pacheco pela sua disponibilidade e ajuda na execução deste trabalho tendo desempenhado de forma excelente a missão de “amigo crítico”. Agradeço também à amiga Elizabete Matos pela sua grande ajuda na elaboração dos gráficos.

Em quarto lugar quero agradecer de forma especial a todos os professores e alunos que trabalharam no projecto *Por Uma Nova África* e que se disponibilizaram para este estudo.

Termino com um último agradecimento a Deus que sempre estive e está presente na minha vida e a maior prova disso são as pessoas que atrás mencionei.

A todos um enorme obrigado.

RESUMO

O presente trabalho corresponde ao relatório de uma pesquisa subordinada ao tema *Voluntariado Social e Formação Cívica de Crianças e Jovens*, desenvolvida sob o enquadramento teórico da Pedagogia Social. Acreditando que as práticas de voluntariado social desempenham um papel decisivo no processo formativo das crianças e jovens, quisemos saber em que medida estão as Escolas vocacionadas para integrar essas dinâmicas de voluntariado nos seus projectos educativos, tentando averiguar sobre as motivações que impelem as crianças e os jovens para a acção voluntária e sobre os valores que emergem dessas vivências pessoais. Para o efeito, foi realizado um trabalho empírico junto de três Escolas do Norte do País, dos ensinos básico e secundário e tendo por referência uma iniciativa de voluntariado social muito particular – o projecto *Por Uma Nova África*. Conforme se evidencia neste relatório, este estudo permitiu-nos concluir sobre a relevância sociopedagógica destas experiências de vida que, como tal, deverão ser inseridas nos planos formativos das crianças e jovens.

ABSTRACT

The present paper is a research report with the theme *Solidarity in network – children and young people’s volunteering and civic training*, developed under the theoretical framing of Social Pedagogy. Believing that the practices of social voluntary have a decisive role in the children and young people’s formative process, we wanted to peruse if schools have potential to comprise those voluntary dynamics in their educational projects, as well as, to inquire about the motivations that drive children and young people for the voluntary action and about the values that emerge through those personal experiences. In order to do that, an empirical work has been done in three schools in the north of the country, from the basic and secondary education, and having as a reference one specific initiative of social voluntary – the project *Por Uma Nova África* (For a new Africa). As shown in this report, this study made us conclude about the sociopedagogic importance of these life experiences that should be part of the children and young people’s formative plans.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1 – PEDAGOGIA SOCIAL E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	16
1.1. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida	16
1.2. Educação e Solidariedade Social	20
1.3. Ciências da Educação e Pedagogia Social	22
2 – DÁDIVA E SOLIDARIEDADE SOCIAL	26
2.1. “Dádiva” em Marcel Mauss	26
2.2. Valores e Formação da Pessoa	30
2.3. Voluntariado Social	32
2ª PARTE - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	35
1 – JUSTIFICAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA	36
1.1. Questões e Objectivos de Investigação	36
1.2. Estratégia de Desenvolvimento	37
1.3. Critérios de Análise e de Apresentação de Dados	42

2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	44
2.1. Ordenamento Jurídico do Voluntariado.....	44
2.2. Projecto <i>Por Uma Nova África</i>	47
2.3. Escolas Envolvidas.....	55
3ª PARTE - FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS E DINÂMICAS DE VOLUNTARIADO	58
1 – MOTIVAÇÕES DAS CRIANÇAS E JOVENS PARA O VOLUNTARIADO -	59
2 – VALORES ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS DE VOLUNTARIADO	68
3 – CARACTERIZAÇÃO DOS VALORES ASSOCIADOS À DINÂMICA DE VOLUNTARIADO	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
BIBLIOGRAFIA	86
ANEXOS	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº1 - Distribuição dos alunos por sexo.

Gráfico nº2 - Distribuição dos alunos por anos de escolaridade.

Gráfico nº3 - Distribuição dos alunos por anos de participação no projecto.

Gráfico nº4 - Resultados totais relativos à primeira questão.

Gráfico nº5 - Resultados totais por Escolas.

Gráfico nº6 - Médias dos diferentes anos a trabalhar no projecto.

Gráfico nº7 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela primeira vez.

Gráfico nº8 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela segunda vez.

Gráfico nº9 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela terceira vez.

Gráfico nº10 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela quarta vez.

Gráfico nº11 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela quinta vez.

Gráfico nº12 - Resultados totais relativos à segunda questão.

Gráfico nº13 - Resultados totais por Escolas.

Gráfico nº14 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela primeira vez.

Gráfico nº15 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela segunda vez.

Gráfico nº16 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela terceira vez.

Gráfico nº17 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela quarta vez.

Gráfico nº18 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela quinta vez.

Gráfico nº19 - Resultados totais relativos à terceira questão.

Gráfico nº20 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela primeira vez.

Gráfico nº21 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela segunda vez.

Gráfico nº22 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela terceira vez.

Gráfico nº23 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela quarta vez.

Gráfico nº24 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela quinta vez.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 - Distribuição da palavra *Ajuda* dos alunos de 5º ano.

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagem nº 1 - Explicação da tabuada.

Imagem nº 2 - Edifício Social e Comunitário em Angola.

Imagem nº 3 - Logotipo do projecto.

Imagem nº 4 - Carta dirigida aos meninos de Moçambique pela Bárbara e pelo Lucas.

Imagem nº 5 - Carta dirigida aos meninos de Angola e Moçambique pelo “Zé e Manel”.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho corresponde a uma dissertação académica subordinada ao tema *Voluntariado Social e Formação Cívica de Crianças e Jovens* e foi desenvolvida no âmbito do *Mestrado em Ciências da Educação* – especialização em Pedagogia Social da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa sob a orientação da Doutora Isabel Baptista.

O tema da nossa pesquisa integra duas grandes áreas – a solidariedade e o voluntariado – que correspondem a um interesse, simultaneamente, pessoal e social: a) pessoal, pelos vários anos de trabalho voluntário realizado num projecto de solidariedade intitulado *Por Uma Nova África* que tem vindo a ser desenvolvido em algumas Escolas nacionais, sob a coordenação das *Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima*, e que serve de base de trabalho empírico desta dissertação; b) social pela importância e pertinência do tema da solidariedade numa época de acentuada crise económica, bem como, pelo valor que neste contexto se atribui às dinâmicas de voluntariado social e, sobretudo, pelo reconhecimento do seu potencial formativo, designadamente junto das crianças e dos jovens.

Ao olharmos para a situação da sociedade contemporânea, podemos constatar, por um lado, uma crescente desigualdade socioeconómica e, por outro, que a palavra «solidariedade» entrou (e integra), cada vez mais, o vocabulário de todos, jovens e menos jovens. Parece, portanto, que as disparidades e injustiças sociais estão a provocar uma reacção em sentido oposto, na procura de equilíbrio ou “homeostase” social. Um exemplo nacional concreto é o valor recorde da campanha de recolha de alimentos para o *Banco Alimentar* registado em 2011¹. Esta forma de mobilização social evidencia uma consciência social que transcende as idades, mas que se torna particularmente significativa junto das novas gerações.

Deste modo, no mundo actual, globalizado e tecnologicamente centrado, assistimos ao aparecimento de novos instrumentos de implicação social, como as mobilizações sociais feitas a partir da Internet. Neste contexto, os jovens revelam-se

¹ O Banco Alimentar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que luta contra o desperdício de produtos alimentares, encaminhando-os para distribuição gratuita às pessoas carenciadas. Em Maio de 2010 foram recolhidas 1636 toneladas, neste ano foram recolhidas 1935 toneladas desses produtos, o que demonstra um acréscimo de 18% relativamente ao ano transacto.

particularmente aptos e motivados para a utilização das novas tecnologias, demonstrando através delas uma extraordinária capacidade de mobilização cívica². Nos dias de hoje assistimos ainda à progressiva introdução de conteúdos que se pretendem de cariz universal, como acontece, por exemplo, com as doutrinas ecológicas, e com as questões relativas à solidariedade. Assim, os jovens são chamados, cada vez mais cedo, a assumir um papel activo na sociedade, um papel frequentemente concretizado através da participação em acções em prol dos mais desfavorecidos.

No gráfico destas preocupações, as práticas de voluntariado social ganham especial destaque, alimentando dinâmicas de solidariedade «em cadeia», o que o mesmo é dizer «em rede». Acreditando que estas práticas desempenham um papel decisivo no processo formativo das crianças e jovens, quisemos saber até que ponto elas são acolhidas pelas Escolas e, especial, de que forma são percebidas pelos actores envolvidos, designadamente pelas crianças e jovens. Nesse sentido, elegemos como questões de partida as seguintes:

- a) Em que medida estão as Escolas vocacionadas para integrar dinâmicas de voluntariado social nos seus projectos educativos?
- b) Que tipos de motivações impelem as crianças e os jovens para a participação em projectos de acção voluntária?
- c) Quais os valores sociais que emergem dessas experiências e de que forma são priorizados pelas crianças e jovens?

Procurando perspectivar estas questões num gráfico de análise balizado por princípios de Pedagogia Social, a ciência da educação que enquadra a prática socioeducativa na pluralidade das suas dimensões (Baptista Carvalho, 2004), o nosso estudo teve por base um trabalho de campo centrado em três Escolas situadas no Norte do país e perseguindo objectivos de inquirição directa das crianças e jovens.

O presente documento procura dar conta de todo esse processo investigativo estruturando-se em três partes fundamentais, a primeira referente ao enquadramento conceptual e de modo a explicitar as noções de Pedagogia Social, de “aprendizagem ao longo da vida” e de “solidariedade social”. Ainda no plano da fundamentação teórica,

² A este propósito, salienta-se a forma como, no ano de 2011, as novas tecnologias serviram de suporte para o despoletar de movimentos populares pró-democracia em países de influência muçulmana e árabe, sob regimes ditatoriais, num movimento de contestação social marcado por manifestações agendadas pelas camadas mais jovens com recurso a SMS e à Internet Este movimento contagiou quase toda a região e culminou, no mesmo ano, na queda em dominó dos Governos da Tunísia, Egipto e da Líbia.

são evidenciados os conceitos de “dádiva” e de “voluntariado”, elegendo como referência privilegiada a perspectiva de Marcel Mauss, autor da obra *Ensaio sobre a Dádiva* (2008).

A segunda parte reporta ao enquadramento metodológico, iniciando-se com a justificação da opção investigativa, seguida de uma descrição dos objectivos gerais, do *design* pesquisa e respectiva contextualização e, por fim, da explicitação de critérios de processamento e apresentação de dados.

A terceira parte, intitulada «formação de crianças e jovens e dinâmicas de voluntariado», corresponde à análise e discussão dos dados recolhidos, considerando para o efeito as categorias decorrentes dos objectivos oportunamente referidos e que se prendem com a motivação das crianças e jovens para a participação no projecto, os valores associados à vivência do projecto de solidariedade, bem como, as percepções dos participantes sobre as experiências vividas.

O trabalho termina com a apresentação de um conjunto de considerações finais tendo por base a reflexão sobre todo o percurso investigativo.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – PEDAGOGIA SOCIAL E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

1.1. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida

No reconhecimento do papel determinante da educação no processo de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, as sociedades democráticas do século XXI colocam a educação integral de todas as pessoas e da “pessoa toda” no coração do seu compromisso sociopedagógico. Um compromisso balizado pelos valores de humanidade e cidadania consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e onde a educação surge apontada como um dos direitos fundamentais.

Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Artigo 26)

Esta educação deve contemplar a formação integral da pessoa, potenciando a sua capacitação cívica. Conforme salientava Piaget, *a educação hoje tem de levar à formação de atitudes intelectuais e morais envolvendo toda a personalidade e o comportamento social, sob todos os seus aspectos, de um indivíduo a educar* (1998, p.235). Em democracia, uma educação integral e para todos é assumida com a qualidade de direito, nomeadamente pelo papel central que pode exercer ao nível da promoção da igualdade de oportunidades, da própria solidariedade e, finalmente, da coesão social (Delors, 1996, p.90-91). Como completa Joaquim Azevedo, *a educação deve ser assumida como um compromisso na construção de sociedades comunitárias, ela torna-se, portanto, um direito e um dever de cidadania* (2007, p.10).

O Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000, por exemplo, refere nas suas conclusões que *a Europa entrou indiscutivelmente na Era do Conhecimento* e não esquece *as implicações inerentes para a vida cultural, económica e social (...)* nem que *os modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a alterar-se em conformidade*, num processo em que *a mudança afecta não só os indivíduos, mas também os procedimentos convencionalmente estabelecidos* (Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida,

2000, p.3)³. Ou seja, a educação passa também a ser valorizada numa lógica de resposta à necessidade de actualização contínua dos conhecimentos num mundo em rápida evolução. A formação começa a ser encarada, cada vez mais, numa perspectiva de continuidade ao longo da vida.

Partindo de uma perspectiva evolucionista, Donald Merlin na sua obra intitulada *As origens do pensamento moderno* (1999), esboça uma nova forma de encarar o homem na sua relação com a informação/conhecimento. Resumidamente, é a própria visão da cognição que é revista – comparativamente às demais espécies – face, por exemplo, ao surgimento da escrita (fenómeno exclusivamente humano), conceptualizada, aqui, como acontecimento que possibilita e determina o surgimento de uma *memória externa*. Deste modo, o ser humano passa a dispor de dois sistemas de memória: *memória interna* – de origem biológica, condicionada pelo tempo e pelo espaço, e associada à tradição oral, e a *memória externa* – potencialmente permanente e de capacidade ilimitada. Nesta perspectiva, compreende-se o crescimento exponencial da informação com consequências evidentes sobre a velocidade e quantidade da produção do conhecimento real, mas também, as novas exigências ao nível de um processamento e análise que continua, ao nível individual, condicionado aos limites do corpo (1999, p.334-339). Então, como resolver o problema do desfasamento entre a quantidade de informação disponível e a capacidade de memorização, processamento e operacionalização da informação, pelo ser humano?

Constatamos, desde já, que a máxima que preconiza que “informação é poder” perde relevo face ao papel cada vez mais proeminente da “gestão da informação”, numa deslocação do quantitativo/cumulativo para o qualitativo/prospectivo. Por essa mesma razão, também os objectivos da educação terão de sofrer uma revisão.

Em primeiro lugar, deduz-se um acrescido destaque para o papel/obrigação da educação enquanto guia/orientador. Por exemplo, segundo Jacques Delors, *à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele* (1996, p.77). No entanto, e embora dada como parcialmente solucionada a questão da orientação no “mar de informação”, continuamos, limitados na nossa “memória interna” e, obviamente, na nossa capacidade de processamento – limitações estas, susceptíveis de

³ O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida é um documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia, que convoca um debate a nível europeu para se perceber o actual estado da aprendizagem ao longo da vida, tanto a nível individual como institucional.

conduzir ao desperdício de conhecimento por via do desaproveitamento das constantes correntes de informação que nos (re)envolvem ao longo da vida. Como evitar esse potencial desperdício?

A própria evolução social dita a resposta para mais esta questão, gerando a necessidade de uma aprendizagem que não se limite ao tempo da infância e mandatando a Escola para novas missões. Ainda segundo Jacques Delors, *não basta que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos...* (1996, p.77). Ou como clarifica Roberto Carneiro não podemos esquecer que a educação *não está confinada a uma etapa específica da vida, mas deve estar presente durante toda a vida* (2001, p.28). Reforçando esta noção e dando um seguimento lógico às constatações sobre o momento de rápida evolução que a sociedade actual atravessa, bem como, as necessidades cada vez mais prementes, de constantes actualizações do conhecimento, o Conselho Europeu de Lisboa (2000) propõe que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar a transição para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento.

De acordo com o *Livro Branco* de 1995 da *Comissão Europeia*, intitulado *Ensinar e Aprender - Rumo à sociedade cognitiva*, em meados dos anos 90, existe um largo consenso em torno da ideia de que a educação e a formação ao longo da vida contribuem para manter a competitividade económica e a empregabilidade, bem como, constituem o melhor meio de combate à exclusão social (Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, p.6-7). Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se o princípio orientador comum de toda uma geração de programas comunitários nas áreas da educação, formação e juventude. Esclarecendo que por “aprendizagem ao longo da vida”, e ainda segundo o mesmo documento, se entende *toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências* (2000, p.3).

As novas necessidades ao nível da educação, explicadas anteriormente no âmbito do aumento progressivo e exponencial da informação disponível, na relação do educador face às novas exigências de um ensino que não pode mais esquecer que a aprendizagem se estende para lá do tempo do próprio educador. Por outro lado, o imperativo de melhoria contínua de conhecimentos e aptidões (este último contemplado

na própria definição de aprendizagem ao longo da vida) coloca, necessariamente, todo um conjunto de novos desafios.

Concluindo, a prioridade da meta de aprendizagem ao longo da vida resulta de duas ordens de razões: da transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento, em que o acesso recorrente à informação é um factor chave para o reforço da competitividade e empregabilidade, bem como, do facto de os europeus viverem num mundo político e social complexo e ser expectável que contribuam activamente para a sociedade e aprendam a viver, cada vez mais, em contextos de diversidade étnica e cultural. Estas duas características da mudança social e económica encerram dois grandes objectivos para a aprendizagem ao longo da vida: promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade. (Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000 p.5-6).

O ensino, especialmente no sentido da educação estruturada e formal, deve dar igual atenção a cada um dos quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* (este último, via essencial que integra os três anteriores), se for seu objectivo – como nos parece consensual que deve ser – que a educação apareça como uma experiência global ao longo de toda a vida. Este formato conceptual pressupõe, então, a evolução de uma educação essencialmente instrumental (centrada no fazer e na utilidade económica) para a alargar ao sentido da realização da pessoa – realização alcançável pelo “aprender a ser” (Delors, 1996, p.78). Consequentemente, percebemos uma educação concebida no sentido último do desenvolvimento total da pessoa, nomeadamente, através da preparação por via da educação recebida nos primeiros anos de vida para uma autonomia de pensamento e capacidade crítica, suficientes para que cada um se encontre apto a decidir por si mesmo como actuar face aos desafios da vida.

Relativamente à própria noção de Escola podemos salientar os princípios propostos por Edgar Morin. O autor destaca como tarefa do professor, para além dos “conhecimentos académicos”, possibilitar aos alunos que lhes estão confiados um conjunto de vivências que os ajudem a melhor se situarem perante eles próprios e o mundo que os rodeia, isto é, que os tornem *sujeitos capazes, livres e responsáveis* (1999, p.15-21). Nesta perspectiva, é preciso mostrar aos jovens que têm poder para agir sobre o mundo e que a verdadeira cidadania é a descoberta e utilização desse poder para potenciar mudanças positivas não só neles próprios mas muito para além deles, é uma obrigação educativa e social.

1.2. Educação e Solidariedade Social

Conforme foi evidenciado no ponto anterior, a sociedade planetária do século XXI reconhece a educação como um direito humano fundamental. Assim sendo, entende-se que é necessário promover o acesso universal deste direito, seja através da formação escolar ou da formação feita noutros contextos de vida. Este desígnio obriga a cruzar os valores educacionais com os valores da solidariedade social, já que o direito a uma educação ao longo da vida deve ser para todas as pessoas, sem excepção.

Etimologicamente, segundo Rocha, *solidariedade relaciona-se com sólido, que deriva do sólido e pretende significar que os membros de um grupo devem comportar-se à imagem do corpo sólido cujas partes se movem unidas e interdependentes* (1996, p.78). Esta conceptualização remete, desde logo, para as ideias de “união” e de “interdependência”, enquanto constituintes fundamentais da solidariedade.

Numa conceptualização comum, a noção de solidariedade pode então ser perspectivada no âmbito da partilha, ou seja, de uma relação que liga duas ou mais pessoas. No entanto, importa ainda esclarecer a natureza dessa interdependência, da partilha ou relação, à luz de determinados valores ou princípios.

Socorridos de uma perspectiva religiosa de matriz cristã, verificamos que quando o Papa João Paulo II na Encíclica *A Sollicitudo Social da Igreja*, refere que *a solidariedade não é um sentimento superficial e vago para os males que sofrem tantas pessoas próximas e ao longe. É determinação firme e perseverante de trabalhar para o bem comum, para o bem de todos e para o bem de cada um, porque todos somos responsáveis de todos* (1998, nº 38), acrescenta duas características importantes para a compreensão da verdadeira natureza deste conceito: a relação com o bem comum e a responsabilidade mútua. Posteriormente, o Papa Bento XVI, num discurso que dirigiu na cidade do Vaticano, no dia 5 de Maio de 2008, aos participantes da *14ª Sessão Plenária da Pontifícia Academia das Ciências Sociais*, referiu que *a solidariedade é a virtude que permite à família humana partilhar em plenitude o tesouro dos bens materiais e espirituais*⁴.

A valorização do valor da solidariedade na perspectiva cristã fica bem patente quando se considera que a *finalidade imediata da Doutrina Social da Igreja é a de*

⁴ Conferir em <http://www.zenit.org/article-18320?l=portuguese>.

propor os princípios e os valores que possam sustentar uma sociedade digna do homem. Entre estes princípios, o da solidariedade em certa medida compreende todos os demais: ele constitui «um dos princípios basilares da concepção cristã da organização social e política» (Conselho Pontifício Justiça e Paz, 2005, nº 580). Constata-se, portanto, que a solidariedade assume a importância de um valor que integra em si a essência de todos os outros, que os sumariza e/ou que os reflecte, constituindo-se, desse modo, num elemento estrutural para a Doutrina Social da Igreja.

Neste alinhamento de sentido, Isabel Baptista considera que *a solidariedade pressupõe a interdependência entre direitos e deveres e a referência a um universo de bens comuns, constituindo nessa medida uma espécie de princípio ético da vida social* (2010, p.35) e, desse modo, introduz a dimensão ética num conceito que já se tinha constatado, inerentemente humano e social: “*Humano*”, porque concebido enquanto qualidade específica, assente numa lógica de responsabilidade mútua que acrescenta valor ao próprio e à espécie; “*Social*”, desde logo, porque implica, como se disse, “união” e “interdependência” – elementos que conjugados à vida social humana conduzem à coesão do próprio grupo, tornando-se, desse modo, elemento definidor do mesmo. Finalmente, importa esclarecer um ponto fundamental sobre a solidariedade. Sendo esta uma qualidade da relação, tipicamente humana, tratar-se-á, então, de uma característica inata/genética ou, pelo contrário, de uma característica que tem de ser aprendida? Xesús Jares, contribui para responder a esta questão ao considerar que *a solidariedade é uma qualidade do ser humano que devemos aprender e desenvolver desde a primeira infância. Qualidade que nos leva a partilhar os diferentes aspectos da vida, não apenas os aspectos materiais, mas também os sentimentos* (2007, p.36). Esta definição não só designa o valor espiritual da solidariedade, como apela para a necessidade de a estimularmos e desenvolvermos desde a infância, à semelhança do que acontece, por exemplo, com outras competências desenvolvimentais.

Assim, parece que a solidariedade sendo característica única do ser humano – e por isso mesmo, tendencialmente condicionada por elementos de ordem fisiológica – necessita de um ambiente próprio (estimulação adequada) para se desenvolver, actualizar e manifestar em plenitude. Decorrente desta concepção pode-se perceber a solidariedade nos moldes de uma “competência” – uma visão que se considera limitada, mas que serve um propósito explicativo – dependente, também, de um trabalho educativo.

1.3. Ciências da Educação e Pedagogia Social

Conforme vimos, o cumprimento da meta de uma educação ao longo da vida acessível a todas as pessoas implica uma profunda mudança na organização da sociedade, sobretudo tendo em conta os imperativos de formação em contextos sociais. Outrora, quando se ouvia a palavra educação, imediatamente o nosso pensamento ia ter aos bancos da Escola, onde aprendemos as primeiras letras. Hoje, essa visão reducionista parece ultrapassada, a educação é muito mais do que a Escola. No entanto, o espaço escolar permanece, ainda, como um dos ambientes mais importantes para a formação do cidadão. A Escola permanece valorizada como um lugar privilegiado para a troca de saberes, onde as crianças e os jovens têm contacto com as mais diversas áreas do conhecimento. É desse conhecimento culturalmente delineado que se extraem, também, valores essenciais ao relacionamento interpessoal e para a vida em sociedade.

Na realidade, acredita-se que a Escola deve ser um lugar, especialmente, no sentido proposto por Marc Augé, onde até os indivíduos mais simples se possam situar por referência à ordem que lhes atribui esse lugar, ou seja, os lugares desempenham um papel organizador a que não é estranha a relação afectiva que se constrói com os mesmos – este papel do espaço/*lugar* representa um dos aspectos fundamentais para a construção da própria identidade (2007, p.10-23).

No século XXI, como já foi referido, a educação não se reduz à sala de aula. Por exemplo, o conhecimento dos vários modos de aprendizagem (processo de tentativa e erro, por modelagem) resulta, inevitavelmente, na consciência de que a Educação não se limita a um espaço concreto, nem a um programa pré-definido a partir do exterior (do formal). Deste modo o conceito de *espaço educativo* alarga-se a todas as situações ou contextos de aprendizagem; logo, tudo é potencialmente espaço educativo: a família, o jogo no tempo livre, os meios de comunicação social, a escola, etc.

Do mesmo modo, foi-se também desenvolvendo a consciência de que não será adequado considerar a educação como temporalmente limitada. Na realidade, há muito que sabemos que a aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, nomeadamente, através das experiências que a mesma proporciona ao indivíduo. Assim, é com naturalidade que percebemos que numa sociedade altamente competitiva e cada vez mais sedenta de conhecimentos, se dê maior relevo ao processo educativo ao longo de todo o percurso do indivíduo.

Agustini Osorio *refere que a educação deve permitir aos sujeitos tomarem consciência de si mesmos e do seu meio envolvente e desempenharem a sua função social no mundo do trabalho e na vida pública através do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver* (2003, p.49-50); Por seu lado, Júlio Fontes de Sá salienta *que é preciso apostar na educação e formação ao longo de toda a vida, numa óptica para o desenvolvimento e de educação para a cidadania. Deve-se estimular atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade* (AA.VV, 1999, p.77).

Discutidas as questões do espaço educativo (contexto e lugar) e de aprendizagem ao longo da vida – educação e formação que se pretende contínua – importa aludir à extensão do papel da educação. Deve a educação limitar-se a conteúdos programáticos específicos? Deve incidir, apenas, sobre as competências percebidas como necessárias num dado momento social/histórico?

António Nóvoa responde as estas interrogações defendendo o conceito de *educação integral*, como aquele que, provavelmente, melhor define a modernidade escolar (2005, p.79). Hoje exige-se uma educação global, isto é, uma educação que deve ter em conta a pessoa como um todo, ou seja, nos domínios intelectual, psicológico, afectivo e espiritual. Isso mesmo menciona Gabotti Moacir quando refere que *a educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com sentimentos e emoções* (2001, p.68). O mesmo autor, vai ainda mais longe, quando salienta que *educar para o todo é educar para a humanidade* (2004, p.464).

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as actividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Artigo 26)

Estamos, pois, perante o reconhecimento da estreita ligação entre educação, valores humanos e solidariedade num quadro de cidadania participativa e solidária. Citando Maria Victoria Benevides, *a educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da*

vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz (2000, p.1).

Intimamente ligada à questão dos direitos humanos encontra-se a questão da cidadania, sua educação e seu exercício. Parece oportuno, antes de mais, definir o que se entende por cidadania. Jorge Sampaio (Ex-Presidente da República Portuguesa) descreve cidadania como *responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa* (in Paixão, 2000, p.3). Outra definição de cidadania designa-a *como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão* (Maria José Martins e Maria João Mogarro, 2010, p.187).

A necessidade de promoção de uma educação integral, contínua (educação ao longo da vida) que contemple e responda às várias necessidades desenvolvimentais (individuais e colectivas) do ser humano, catalisadora de um exercício pleno da cidadania enquanto meio privilegiado de aperfeiçoamento da própria sociedade, percebe-se melhor a complexidade e multiplicidade de campos da educação tal como é perspectivada na actualidade, implicando um alargamento do espaço epistemológico das ciências da educação. É neste campo científico ampliado e diferenciado que se situa a *Pedagogia Social*, enquanto disciplina que tem como objecto de estudo, precisamente, a realidade socioeducativa (Glória Pérez Serrano, 2003, p.68).

A Pedagogia Social surgiu na Alemanha. Este termo foi utilizado pela primeira vez em Maio de 1844 pelo educador Karl Mager (Paciano Feroso, 1944, p.15). No entanto, o conceito de Pedagogia Social, propriamente dito foi usado, pela primeira vez, apenas em 1850 pelo educador Diesterweg na obra intitulada *Bibliografia para a Formação dos Mestres Alemães*. Em 1898 o filósofo Paul Natorp lançou a obra "*Pedagogia Social. Teoria da Educação e da vontade sobre a base da Comunidade*", que sistematiza a Pedagogia Social – obra que contribuiria, segundo Evelcy Monteiro Machado para ser reconhecido como o fundador da Pedagogia Social.

Adoptando a concepção trabalhada por Isabel Baptista (2005) consideramos que a *Pedagogia Social* corresponde à área de conhecimento que pretende enquadrar a intervenção socioeducativa num contexto de cidadania social balizado pela exigência de educação ao longo da vida, procurando assim dar especial atenção às pessoas cujas

trajectórias de vida se encontram marcadas por situações de vulnerabilidade, sofrimento e exclusão social. O que, como salienta a autora, não representa uma opção por um olhar centrado nas zonas de fractura e de exclusão social, mas sim o reconhecimento da necessidade de atender às condições de emergência e consolidação dos laços sociais.

Só perseguindo objectivos gerais de coesão social poderemos atingir a cultura de paz social tão necessária ao desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. Ora, enquanto saber teórico-prático de vocação interdisciplinar, a Pedagogia Social constitui uma forma de conhecimento educacional que favorece visões integradas e integradoras das realidades sociais. Deste modo, a Pedagogia Social define-se como um saber transformador, inscrevendo-se no tipo de saberes que José Machado Pais (2006) classifica de “intrometidos e comprometidos”. Neste caso, um saber comprometido com o processo de formação integral e plena das novas gerações humanas, das crianças e jovens do nosso tempo.

2 – DÁDIVA E SOLIDARIEDADE SOCIAL

2.1. “Dádiva” em Marcel Mauss

Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo francês, constitui um nome de referência no pensamento social sobre a “dádiva”, merecendo por isso a nossa atenção especial neste estudo. A sua obra foi marcante na sociologia e na antropologia social contemporânea, foi mesmo considerado o pai da antropologia francesa. Entre as várias obras publicadas por Marcel Mauss merece destaque o *Ensaio sobre a dádiva*, publicada em 1925 a qual é reconhecida como sendo o estudo de carácter etnográfico, antropológico e sociológico mais antigo e importante sobre a reciprocidade, o intercâmbio e a origem antropológica do contrato.

Como destaca Claude Lévi-Strauss (1950), o pensamento de Mauss, impressiona, desde logo, pelo modernismo (contemporaneidade). Um bom exemplo dessa actualidade e dinamismo intelectual pode encontrar-se na proposta de constituir “Arquivos Internacionais das Técnicas Corporais” que tratariam um património comum e acessível a toda a humanidade de valor sempre actual, e cuja disposição geral permitiria, melhor que outros meios, porque sob a forma de experiências vividas, *tornar cada homem sensível à solidariedade, ao mesmo tempo intelectual e física, que o une a toda a humanidade*. Mostrar-se-ia, por exemplo, que contrariamente ao defendido por ideais racistas (que querem ver no homem um produto do corpo) o homem sempre soube fazer do seu corpo um produto das suas técnicas e das suas representações (Mauss, 1950, p.11).

A obra de emblemática do autor, *Ensaio Sobre a Dádiva*, parte de um programa que consiste no estudo do regime do direito contratual e do sistema de prestações económicas nas sociedades arcaicas. No entanto, o referido estudo vai revelar-se centrado num aspecto em particular: *o carácter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito, e todavia forçado e interessado destas prestações* (1950, p.56). Mauss dá-nos, nomeadamente, um exemplo de comunidades arcaicas na Europa: *Na civilização escandinava, e em muitas outras, as trocas fazem-se sob a forma de*

presentes, em teoria voluntários, na realidade obrigatoriamente dados e retribuídos (1950, p.55).

Com efeito, Marcel Mauss considerava que não se podia falar de *dádiva*, na medida em que, nos estudos que fez às sociedades arcaicas, por detrás de um presente recebido se impõe uma tripla obrigação: a de dar, receber e retribuir. Por isso, dizia que *toda a dádiva é uma falsa dádiva, é um empréstimo e não propriamente uma pura dádiva, já que a retribuição é feita com base num juro acrescido* (Cadernos de Pedagogia Social, nº 3, 2009, p.133-139). Destaca-se, assim, desde logo, a importância de uma reflexão profunda sobre a relação entre a própria “dádiva” e a “obrigação de receber presentes” e/ou conforme o próprio Mauss questionou: *qual é a regra de direito e de interesse que, nas sociedades de tipo atrasado ou arcaico, faz com que o presente recebido seja obrigatoriamente retribuído? Que força existe na “coisa” que se dá que leva a que o seu destinatário a retribua?* (Mauss, 1950, p.56).

Segundo Mauss, *Os «taonga» (prendas), estão, pelo menos, na teoria do direito e religião maori, fortemente ligados à pessoa, ao clã, ao solo; eles são o vínculo do seu «mana», da sua força mágica, religiosa e espiritual*. Assim, as prendas contêm em si a força para os casos em que o direito ou obrigação de retribuir não corresponda exactamente à intenção daquele que recebeu. Dito de outra forma, *Os taonga e todas as propriedades rigorosamente ditas pessoais têm um hau, um poder espiritual* (1950, p.69). Verifica-se que *o que, no presente recebido, trocado, obriga, é o facto da coisa recebida não ser inerte. Através dela (prenda) ele (doador) tem domínio sobre o beneficiário (...) No fundo é o hau (espírito que viaja na prenda; prenda que é uma parte do próprio doador) que quer voltar à floresta, ao seu lugar de nascimento e ao seu proprietário* (1950, p.70).

A ideia mestra deste modelo de circulação obrigatória da riqueza é a de que a prenda ou o seu *hau* se apega aos seus utilizadores até que estes dêem deles próprios algo de valor equivalente ou superior que, por sua vez, dará ao utilizador autoridade sobre o doador inicial. A prenda funciona como uma obrigação para o que a recebe e para cumprir essa obrigação e ficar livre tem de libertar o *hau*, retribuindo a prenda – dando, de livre vontade, uma prenda ao primeiro doador ou a outra pessoa. Cria-se, então, uma rede de trocas em que o objecto por serviço “oferecido” adquire, progressivamente, um valor acrescido. Nesta lógica, a “coisa” recebida não é verdadeiramente de quem a recebe (é sempre parte do doador) e por essa razão não deve permanecer muito tempo fora do seu lugar, do seu detentor legítimo. É deste modo que

a obrigação de dar não se pode dissociar da obrigação de receber – a recusa de uma prenda é a recusa de parte do outro (1950, p.70-71). Neste sentido, não receber uma coisa é não aceitar o outro; é recusar uma aliança implícita, a comunhão entre ambos; é hostilizar o que oferece. Depois de receber dá-se (retribuição) pelos mesmos motivos e assim, em reciprocidade, o donatário passa a ficar com direitos sobre o doador inicial. Serão estes direitos uma forma ancestral do que agora chamamos crédito?

Constata-se, assim, que existe uma mistura estreita de direitos e deveres simétricos e contraditórios que se resolve no plano do espiritual. Devemos estar atentos para o facto de a propriedade de um sobre o outro não se limitar ao material, mas antes, ser a expressão de uma ligação espiritual (Mauss p.71).

Um outro tema que desempenha um papel nesta economia e nesta moral dos presentes: é a da prenda dada aos homens à vista dos deuses e da natureza. A este respeito, Mauss dá-nos o exemplo do *potlatch*. Entre os esquimós do Ocidente do Alasca, nomeadamente os da zona do estreito de Behring, o *potlatch* produz um efeito sobre os homens que rivalizam em generosidade, sobre as coisas que transmitem uns aos outros, mas também sobre as almas dos mortos que a ela assistem e nela tomam parte (Mauss p.72). *As trocas de prendas entre homens, «mamesakes», homónimos dos espíritos, incitam os espíritos dos mortos, os deuses, as coisas, os animais, a natureza a serem «generosos para com eles». A troca de prendas produz abundância de riquezas, explica-se* (Mauss, p.72). Ou seja: se o homem é homónimo do espírito a prenda que é dada a um é dada ao outro. Por isso, ambos (homem e Deus / espírito dos mortos) ficam com a obrigação de retribuir a oferenda. *As dádivas aos homens e aos deuses têm também por finalidade comprar a paz de uns com os outros.* Não será por acaso que a forma solene de contracto – em latim *do ut des* – foi conservada pelos textos religiosos (Mauss p.75). Poderá o dom persistir na sociedade contemporânea na forma de dádiva, nomeadamente, através dos hábitos de troca de prendas em datas festivas como o Natal, ou ainda, de forma mais institucional através dos mecanismos estatais de segurança social, bem como, através de iniciativas privadas como são exemplos os grupos profissionais, os sindicatos, as instituições particulares de solidariedade social? No mesmo sentido, também Godbout se interroga sobre se a visão do mundo ocidental permite pensar o dom (1997, p.309).

Mauss sugere, desde logo, que sim. Segundo o autor a multiplicidade de organizações privadas de carácter social serão uma interpretação moderna (pós-industrialização) do dom/dádiva (1950, p.195-217). Godbout referir-se-ia, também, a

alguns destes comportamentos da cultura contemporânea como uma forma de *circulação do dom na esfera doméstica* (1997, p.72). Parece, assim, evidente, que o dom não se extinguiu nem a dádiva desapareceu. Marielys Siqueira Bueno dá-nos, a este respeito, uma resposta inequívoca ao afirmar que *um dos resultados mais relevantes das pesquisas sobre a dádiva e a hospitalidade no mundo moderno foi perceber a sua presença permeando todas as instâncias sociais* (2008, p.13). Ainda para esta autora, *falar em dádiva é falar em vínculos sociais, é falar em pactos entre pessoas, é optar pela aliança* (2008, p.13).

Ao falarmos de dádiva, em sentido maussiano, não a conseguimos distanciar do conceito de *proximidade humana*, visto que entendemos o próximo como sendo o outro, a pessoa que possui uma interioridade. Para melhor entendermos a lógica da proximidade não podemos deixar de referir o texto bíblico da Parábola do Bom Samaritano:

“Mas ele, querendo justificar a pergunta feita, disse a Jesus: «E quem é o meu próximo?» Tomando a palavra, Jesus respondeu: «Certo homem descia de Jerusalém para Jericó e caiu nas mãos dos salteadores que, depois de o despojarem e encherem de pancadas, o abandonaram, deixando-o meio morto. Por coincidência, descia por aquele caminho um sacerdote que, ao vê-lo, passou ao largo. Do mesmo modo, também um levita passou por aquele lugar e, ao vê-lo, passou adiante. Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou ao pé dele e, vendo-o, encheu-se de compaixão. Aproximou-se, ligou-lhe as feridas, deitando nelas azeite e vinho, colocou-o sobre a sua própria montada, levou-o para uma estalagem e cuidou dele. No dia seguinte, tirando dois denários, deu-os ao estalajadeiro, dizendo: ‘Trata bem dele e, o que gastares a mais, pagar-to-ei quando voltar’. Qual destes três te parece ter sido o próximo daquele homem que caiu nas mãos dos salteadores?» Respondeu: «O que usou de misericórdia para com ele». Jesus retorquiu: «Vai e faz tu também o mesmo» ”.

(Lc.10, 29-37)

Podemos afirmar que, tomada neste sentido, a exigência de proximidade humana deve ser assumida por cada pessoa como um compromisso ético. Em termos gerais, hoje entendemos a dádiva de acordo com o sentido evidenciado por Mauss na medida em que consideramos que a mesma não espera retribuição. Ainda que o autor tenha salientado o “falso” papel voluntário na retribuição dos presentes. No essencial, importa sublinhar a importância da dádiva enquanto capacidade de ser em comunidade com o outro.

2.2. Valores e Formação da Pessoa

A questão da transmissão dos valores é uma preocupação recorrente nas estratégias de educação e formação das crianças e jovens. A noção de «valor» define-se como *aquilo que uma coisa vale; qualidade essencial de um bem ou serviço que o torna apropriado aos que o utilizam ou possuem; a propriedade do que corresponde às normas ideais do seu tipo*, e na óptica filosófica, considera-se, ainda, como *propriedade ou carácter do que é, não só desejado, mas também desejável; as próprias coisas desejáveis, sendo os principais valores o verdadeiro, o belo, o bem* (AA.VV, 1998). Assim, trata-se de uma «qualidade» associada às normas e aos ideais de um grupo, correspondendo a uma “desejabilidade” própria e partilhada. Deste modo, o valor partilhado, quando concretizado, é um factor essencial de unidade e identidade social que beneficia grupo e indivíduo.

Segundo Barbosa *os valores funcionam como critérios que orientam os comportamentos, predispõem a pessoa a tomar posições, a perfilhar determinadas opções, a avaliar-se a si própria e aos demais, a persuadir os outros quanto a crenças, atitudes e acções* (1999, p.86). Isabel Baptista concretiza igualmente esta ideia, referindo-se à realidade contemporânea: *para que possa ser democrática, solidária e justa, a sociedade do conhecimento precisa alicerçar-se em valores como o respeito pelo tempo do outro, a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e as atitudes de ajuda* (2005, p.54). Com efeito, a relevância dos valores para a definição e regulação da própria sociedade é um dado conhecido. Os valores reflectem-se na globalidade da vida social e é através deles que, directa ou indirectamente, se constroem os principais mecanismos reguladores responsáveis pela manutenção e saúde da própria sociedade.

Importa, no entanto, efectuar uma pequena reflexão sobre o próprio processo de ensino e transmissão dos valores. Importa manter presente que a aprendizagem dos valores ocorre essencialmente por aquilo a que os psicólogos denominam *modelagem*. Disto mesmo dá conta um programa de Educação em valores humanos que quando refere que os mesmos não susceptíveis de ser obtidos de uma forma estritamente teórica⁵. Assim, recorreremos, a partir de agora e preferencialmente, à expressão “transmissão de valores”.

⁵ Conferir em <http://www.valoreshumanos.org/evh.asp>.

A transmissão de valores pode socorrer-se de várias instituições. No entanto, há uma que é tradicionalmente valorizada, talvez por ser a que exerce primeiramente a sua influência, ou porque assenta nos elementos mais significativos para o “aprendiz” – convencionalmente os pais e/ou cuidadores de referência. Falamos da instituição «família», remetendo aqui para a concepção Cristã que configura a dinâmica de voluntariado social privilegiada neste trabalho para efeitos de estudo empírico. João Paulo II na Exortação Apostólica *Familiaris Consortio* afirma que *os pais devem, com confiança e coragem, formar os filhos para os valores essenciais da vida humana* (1982, nº 37).

Com efeito, a transmissão de valores parece ser uma das mais importantes funções da família: um privilégio e um dever, entendido de forma aparentemente consensual, ao longo dos tempos. João Paulo II, compreende a família como *uma comunidade de pessoas, a mais pequena célula social, e como tal é uma instituição fundamental para a vida de cada sociedade* (1994 nº 17). O valor fundamental da família para a vida em sociedade, explica-se, nomeadamente, quando se constata ser esta, *a primeira Escola das virtudes sociais de que as sociedades têm necessidade*. (Concílio Ecuménico Vaticano II, *in Declaração sobre a Educação Cristã*, nº 3). Esta última alusão ao domínio dos valores, através da designação de “Escola das virtudes” explica a primazia atribuída à família no processo de transmissão de valores. A generalidade dos valores fundamentais tem grande expressão no contexto família; nela, *(...) a solidariedade vive-se e aprende-se, comunica-se, testemunha-se e transmite-se de um para o outro, numa espécie de competição mútua* (Diogo Tettamanzi, 2009, p.145).

Presentemente, no entanto, as famílias desestruturadas parecem mais a regra do que a exceção, resultando, muitas vezes, em crianças entregues a elas próprias e aos meios de comunicação social, dos quais se destaca a televisão, e mais recentemente, a Internet. Esta é uma percepção social generalizada que levanta questões relativas à efectividade do papel social da família contemporânea (incluindo as obrigações, deveres e direitos parentais), à educação em geral, e em particular, à mencionada questão da transmissão dos valores.

A evolução do conceito de família e o seu alargamento a uma multiplicidade de modelos (exemplo: a família monoparental), criou alguns ruídos, ao nível do processo de transmissão/aquisição de valores – estas interferências têm vindo a ser compensadas socialmente através de um deslocamento de responsabilidades no sentido da educação formal, convencionalmente proporcionada na instituição Escola.

Qual deverá ser, então, o papel da Escola? Se é inegável a dimensão íntima, interiorizada, dos valores, é também consensual que estes só “valem” na relação com o outro, na partilha. Assim, é no contexto relacional proporcionado, também, pela Escola, que se podem e devem “actualizar”, explorar, realizar, aprofundar e adquirir valores – principalmente os que se revelam consensuais na comunidade de base e, até por isso, se constituem como pilares sociais.

Na realidade o papel da Escola enquanto guardiã de valores e veículo de transmissão dos mesmos não é novo. Roberto Carneiro (2002), por exemplo, entende que *a Escola é fiel depositária e transmissora dos seus valores matriciais*. Segundo o mesmo autor a educação não pode ocorrer fora de um gráfico de referência que compreenda aquele conjunto de valores que permanece independentemente de aspectos de ordem conjuntural. É a existência de normas claras e globalmente aceites e partilhadas que constitui o pilar de qualquer sociedade e a partir das quais se forma o restante capital social. (2002, *20 anos para vencer décadas de atraso educativo*, síntese do estudo)⁶. Assim, cabe à Escola, manter os valores essenciais da comunidade a que pertence, resistindo a tentações oportunistas ou à efemeridade das modas e das tendências. Por outro lado, esta comunidade refere-se, antes de mais, à comunidade universal humana, remetendo para o universo de direitos e deveres decorrentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como foi dito.

2.3. Voluntariado Social

Globalmente considerado, *o voluntariado é uma acção organizada que coordena e apoia as pessoas que colaboram com os técnicos para o melhoramento das pessoas, através de uma acção humanizante e humanizadora* (Barbosa, 2000, p.196). Esta definição, aparentemente fácil, esconde complexidades decorrentes do carácter pluridimensional do conceito.

Desde logo, enquanto prática, o voluntariado agrega um conjunto de características chave que permitem que o mesmo seja reconhecido enquanto tal. São elas: a *espontaneidade* (o voluntariado é uma opção livre), a *gratuidade* (no voluntariado não há gratificação monetária nem vínculo de trabalho), a *continuidade*

⁶ Conferir em http://www.carloscorreia.net/livros/20_anos_atraso.pdf.

(quando falamos de voluntariado falamos de uma acção continuada e não esporádica), a *disponibilidade*, o voluntariado não é motivado pela satisfação egoística pessoal do voluntário, mas pela vontade de prestar um serviço ao outro (Barbosa, 2000, p.197).

As características supramencionadas, não só acrescentam valor à definição inicial, como confirmam a forte interligação com os valores. Os valores são presença fundamental e obrigatória no voluntariado. Só através deles se explica a sua existência e/ou manutenção. Na realidade, verifica-se que quando falamos de voluntariado, falamos necessariamente de valores: *da gratuidade, sensibilidade, solidariedade, responsabilidade, equilíbrio, espírito de participação e disponibilidade...* (Barbosa, 2000, p.195). São estes valores, directamente associados à finalidade e disponibilidade do voluntariado que explicam, não só a motivação para a sua prática, mas também, as restantes características que o definem.

Se nos debruçarmos sobre o exemplo das ONG (Organizações Não Governamentais) – organizações para a maioria das quais o voluntariado é um pilar fundamental, sem o qual a sua existência não seria economicamente viável – é fácil perceber que todas elas implícita ou explicitamente trabalham tendo por base valores que legitimam a sua actividade e dão um propósito ao trabalho do respectivo corpo de voluntários. É o propósito contido nos valores da instituição que constitui a fonte de motivação que no voluntariado e no voluntário (sujeito que partilha ou se identifica com os mesmos valores de base) é intrínseca, ou seja, decorre do próprio indivíduo e, por isso, dispensa contrapartidas externas.

O voluntariado tem vindo a enraizar-se na cultura ocidental contemporânea, na forma de manifestação de «consciência social». De certa maneira, a expressão que designa *um movimento social configurado por pessoas que, gratuita e desinteressadamente, sem remuneração económica, por altruísmo e solidariedade, realizam acções para outras pessoas ou para a sociedade, por livre eleição e por meios pacíficos* (AA.VV, 1996, p.131). Neste âmbito, todo o voluntariado social, seja ele, com crianças, jovens, adultos ou idosos, pretende, de alguma forma, criar impacto positivo na pessoa ou grupo a quem se destina.

Na óptica Cristã o voluntariado não se limita à solidariedade nem é, por princípio, uma questão pessoal de opção. Mantendo a perspectiva solidária na prestação de um serviço a uma pessoa ou comunidade – normalmente uma ajuda/apoio prestado àqueles (pessoas singulares ou comunidades) reconhecidos como mais desfavorecidos; para os cristãos o voluntariado é muito mais do que uma questão de solidariedade, é

uma obrigação de colocar em prática os valores do Evangelho: *comunhão, serviço, paz e justiça* (Barbosa, 2000, p.199). Assim, o carácter “obrigatório” do voluntariado cristão, ainda que essa obrigatoriedade se subentenda, auto-imposta por questões de coerência ideológica, é uma manifestação do reconhecimento da importância da prática e do exercício em prol do bem comum.

Sobre a aparente incongruência entre uma prática por definição voluntária e a percepção da sua obrigatoriedade à luz de um humanismo relacional, como referiu o autor anteriormente mencionado, chama-se a atenção para o facto de a obrigatoriedade “moral” não pôr em causa a liberdade individual tal como é percebida em termos gerais. Assim, o que impele muitos cidadãos para o voluntariado social não é o resultado de uma restrição prévia à sua liberdade física ou psicológica mas a afirmação individual dessa mesma liberdade num gráfico de solidariedade.

2ª PARTE

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1 – JUSTIFICAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA

1.1. Questões e Objectivos de Investigação

Recordando as preocupações de carácter sociopedagógico que norteiam esta pesquisa e que se prendem com a intenção de procurar compreender em que medida as práticas de voluntariado social contribuem para a promoção de competências cívicas num contexto de cidadania solidária, concretamente junto das crianças e jovens em situação escolar, interessou-nos sobretudo aferir sobre o impacto das experiências educacionais baseadas nas experiências de voluntariado social na sua «personalidade moral e cívica», tentando perceber o que motiva a sua adesão a projectos de solidariedade social, o que os leva a desejar contribuir para a construção de uma rede de solidariedade e de que forma percebem essa experiência em termos de aprendizagem e de vida.

Neste sentido, para efeito de estudo empírico optou-se por tentar ir ao encontro dos jovens, tendo sido abrangidos 801 alunos de três Escolas dos ensinos Básico e Secundário: Escola Básica 2/3 de Viatodos - Concelho de Barcelos, Escola Secundária Tomás Pelayo - Concelho de Santo Tirso, e a Escola Secundária D. Dinis - Concelho de Santo Tirso, conforme se salienta mais adiante, estas Escolas foram seleccionadas em virtude da sua proximidade geográfica e da sua ligação ao projecto *Por Uma Nova África*.

Optámos ainda por assinalar uma distinção metodológica entre a categoria de «crianças», na qual englobamos os alunos do 5º ao 7º ano, e a categoria «jovens», na qual englobamos os alunos entre o 8º e o 11º ano. Tal como tivemos oportunidade de explicitar anteriormente, acreditamos que, representando uma expressão concreta da solidariedade e um contributo para o bem-comum, a prática do voluntariado desempenha um papel precioso no processo de desenvolvimento das pessoas ao longo de toda a vida, em particular das crianças e jovens.

Conforme é explicitado mais adiante a propósito da contextualização, o projecto *Por Uma Nova África* designa uma iniciativa de voluntariado social orientada para a ajuda de crianças nos países de Angola e Moçambique onde as Imãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima têm a funcionar dois Jardins de Infância. Esta iniciativa faz

com que as “nossas” crianças e jovens deixem de se perceberem como o “centro” delas mesmas e aprendam a olhar para o “outro” como alguém próximo.

No seguimento destas preocupações, elegemos como objectivos gerais do estudo empírico os seguintes:

A – Identificar e caracterizar os interesses e as motivações das crianças e jovens em relação às práticas de voluntariado social.

B – Identificar e caracterizar os valores de solidariedade associados à vivência do projecto *Por Uma Nova África*.

C – Identificar e caracterizar percepções sobre as experiências vividas nas práticas de voluntariado social.

Optando por subordinar a estratégia de desenvolvimento da pesquisa a um conjunto de objectivos, mais do que à verificação de determinadas hipóteses, interessou-nos promover uma dinâmica de escuta e de proximidade junto das crianças e jovens envolvidos. Neste sentido, para efeitos de análise e de discussão de dados estes objectivos funcionarão como categorias de interpretação, conforme se descreve na terceira parte.

1.2. Estratégia de Desenvolvimento

Tendo por base os objectivos anteriormente enunciados, em termos metodológicos optou-se por uma pesquisa de carácter qualitativo ancorada num processo de auscultação dos actores, mais concretamente das crianças e jovens em situação escolar. Para o efeito tivemos em referência a Escola Básica 2/3 de Viatodos - Concelho de Barcelos, Escola Secundária Tomás Pelayo e a Escola Secundária D. Dinis - Concelho de Santo Tirso⁷.

⁷ Todas estas Escolas estão referenciadas pelo nome real de acordo com o consentimento das mesmas.

Este processo de auscultação decorreu no ano lectivo de 2010/2011 tendo por base a participação dos alunos no projecto *Por Uma Nova África* e o facto de o mesmo já estar a ser trabalhado há alguns anos pelos alunos, nas suas Escolas.

Assim, no universo das trinta e cinco Escolas que no decorrer do ano lectivo 2010/2011 estavam a trabalhar no projecto escolhemos apenas as três Escolas anteriormente mencionadas por razões de proximidade geográfica, por estarem inseridas num meio sociocultural semelhante e em virtude de serem Escolas a trabalharem no projecto há algum tempo e com diferença número de anos entre elas.

Atendendo à natureza dos objectivos em estudo, designadamente à intenção de tentar ir ao encontro de razões de ordem subjectiva ligadas a motivações, valores e percepções, em termos de levantamento de dados optou-se por uma estratégia centrada na combinação de três técnicas de pesquisa.

A - Análise documental

Com o objectivo de fazer a contextualização da pesquisa, isto é, para efeitos de caracterização do projecto de solidariedade *Por Uma Nova África* e de cada uma das Escolas.

Documentos consultados:

- Projecto Educativo da Escola Básica 2/3 de Viatodos, Concelho de Barcelos, intitulado “*Continuidade e Progresso*”, 2009-2012.
- Projecto Educativo da Escola Secundária D. Dinis de Santo Tirso, 2008-2009.
- Projecto Educativo da Escola Secundária Tomás Pelayo de Santo Tirso, 2002.
- Projecto de solidariedade *Por Uma Nova África*, Secretariado Diocesano do Ensino da Igreja nas Escolas, em parceria com a Congregação das Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima, no ano lectivo 2010-2011.

Todos documentos foram consultados no formato proporcionado pelas próprias Escolas, sendo a Escola Básica 2/3 de Viatodos e a Escola Secundária D. Dinis em papel e, no caso da Escola Secundária Tomás Pelayo em suporte digital.

B – Inquirição directa dos actores

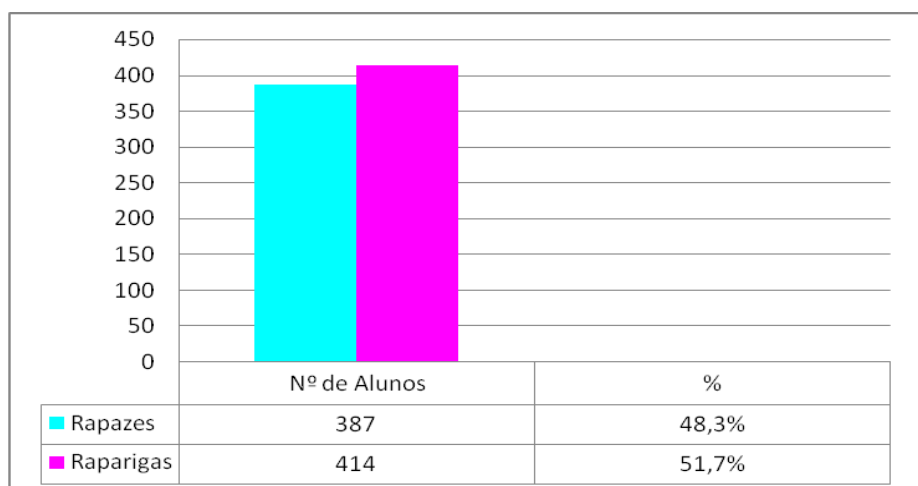
Recorremos ainda à inquirição directa dos actores, isto é, das crianças e jovens envolvidas no projecto, através do recurso a uma ficha de trabalho e de conversas informais. O objectivo desta opção foi tentar perceber o grau de implicação das crianças e jovens envolvidos no projecto *Por Uma Nova África*, tentando ir ao encontro das suas próprias percepções. No seguimento desta preocupação, optou-se pela elaboração de um pequeno «questionário» sob a forma de ficha de trabalho inserida na dinâmica pedagógica da aula de E.M.R.C (Educação Moral e Religiosa Católica) - (Anexo 1).

Assim, numa primeira fase, no início do ano lectivo, tivemos a possibilidade de nos deslocarmos às Escolas onde, através de pequenos filmes, visualizados nas aulas de E.M.R.C dando a conhecer o referido projecto bem como os objectivos da nossa investigação. Também foi nossa preocupação dar *feedback* aos alunos relativamente aos resultados da angariação de fundos do ano anterior, visto que os mesmos tinham conhecimento prévio dos objectivos da referida angariação de fundos. Assim entendeu-se crucial apresentar o resultado final do investimento, ou seja, mostrar os bens adquiridos e a sua aplicação concreta.

Este primeiro contacto despertou nos alunos, quer os que há mais anos trabalhavam no projecto quer os que o estavam a iniciar, uma vontade de nele continuarem a trabalhar ou iniciarem o seu trabalho. Este desafio consistiu inicialmente na venda de rifas. Posteriormente propôs-se a compra, para colocação na mochila, de um pompom – “sinal” visível do projecto para toda a Escola.

Caracterizando, então, os alunos das Escolas mencionadas, contou-se com um total de 801 alunos de diferentes ciclos de ensino, sendo 387 do sexo masculino e 414 do sexo feminino, conforme surge ilustrado nos gráficos aqui apresentados.

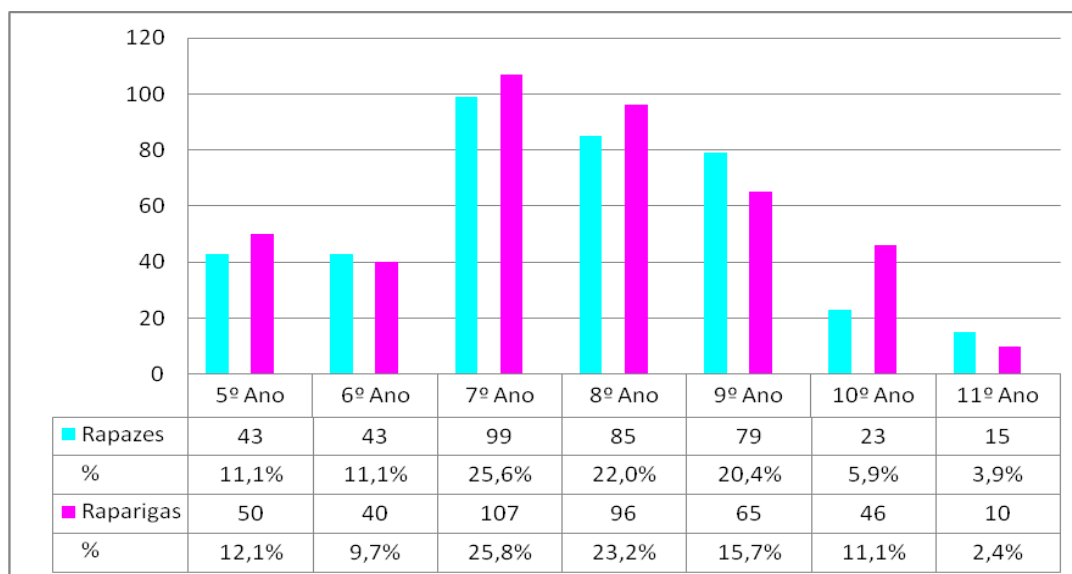
Gráfico n°1 - Distribuição dos alunos por sexo



Fonte: Santos, 2011.

Deste universo 93 são alunos do 5º ano, 83 do 6º ano, 206 do 7º ano, 181 do 8º ano, 144 do 9º ano, 69 do 10º ano e 25 do 11º ano.

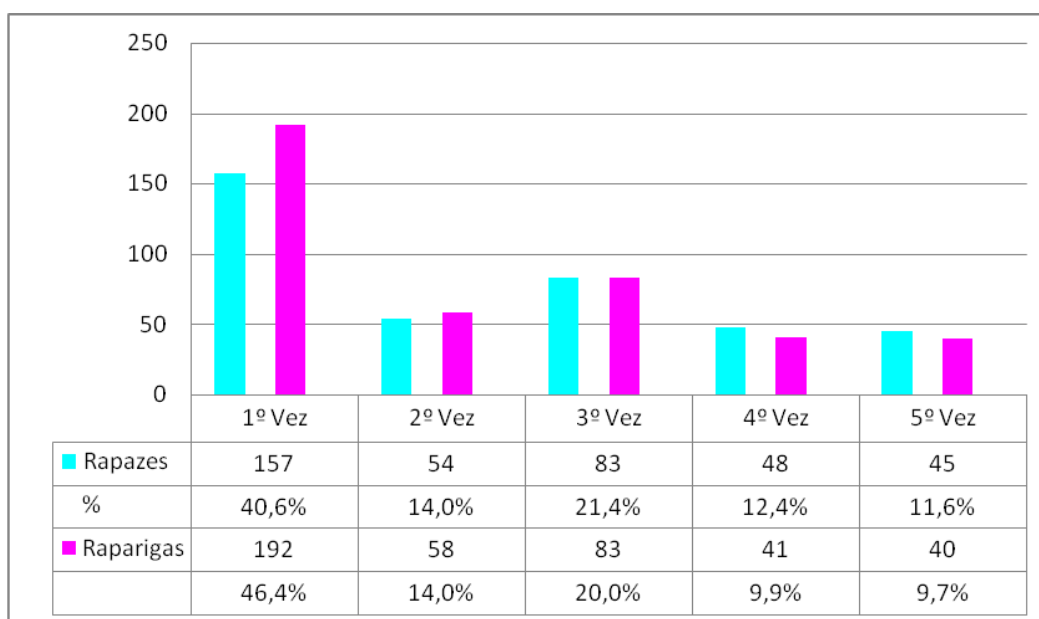
Gráfico n°2 - Distribuição dos alunos por anos de escolaridade



Fonte: Santos, 2011.

Conforme poderemos constatar pelo gráfico seguinte, o número de anos de envolvimento dos alunos no projecto é variável. São 349 os alunos que pela primeira vez estão a participar no projecto, 112 os que estão a participar pela segunda, 166 alunos participam pela terceira vez, 89 alunos pela quarta vez e 85 os que participam, pela quinta vez.

Gráfico nº3 - Distribuição dos alunos por anos de participação no projecto



Fonte: Santos, 2011.

Como se pode constatar, é entre aqueles que contactaram com este projecto pela primeira vez que podemos encontrar o maior número de alunos. Este facto é revelador do crescimento do projecto durante o último ano.

A ficha de trabalho foi preenchida nas diferentes Escolas, nas aulas de E.M.R.C. Na Escola de Viatodos, aproveitamos a nossa permanência na mesma para apresentar e discutir o projecto e só no final, depois de uma pequena explicação é que se procedeu à sua aplicação. Nas restantes Escolas, visto que a nossa deslocação às mesmas já tinha acontecido no decorrer do primeiro período, a ficha de trabalho foi, a nosso pedido, explicada e aplicada aos alunos pelo respectivo professor de E.M.R.C. que ficou encarregado, em data previamente combinada, de a fazer chegar.

Os alunos, de forma generalizada, entregaram-se com entusiasmo à tarefa de preencher a ficha de trabalho. Notou-se, contudo, que os alunos com menores competências na área da escrita sentiram alguma dificuldade em responder às questões, nomeadamente, àquelas que requeriam a produção de uma frase ou a elaboração de um pequeno texto explicativo. Nestes casos foi possível contar com a ajuda prestada, sempre que possível, pelo professor da disciplina.

C – Observação Participante

Na sequência do que foi afirmado no ponto anterior este processo de auscultação contou com a participação do investigador de forma intensiva, permitindo recolher dados através de observação directa. O período temporal em que ocorreram as visitas às Escolas foi ao longo do primeiro período escolar para as Escolas Secundárias Tomás Pelayo e D. Dinis e no segundo período para a Escola de Viatodos.

Às Escolas Secundárias Tomás Pelayo e D. Dinis deslocamo-nos três e quatro vezes respectivamente de acordo com o calendário elaborado entre nós e os professores das respectivas Escolas. À Escola de Viatodos deslocámo-nos por quatro vezes.

Salienta-se que nestas visitas esteve sempre presente, quer da parte do investigador quer da parte do professor da Turma, a preocupação de haver tempo para o diálogo com os alunos da Turma bem como para os alunos que se aproximavam, isto é, que não frequentavam a aula de E.M.R.C. mas mostravam disponibilidade e interesse para trabalhar no projecto. Também houve a preocupação, por parte dos professores de E.M.R.C. das diferentes Escolas, de falarem aos restantes colegas do projecto aproveitando a presença do investigador na Escola.

Recordamos que se tentou associar o processo de investigação à própria dinâmica pedagógica de forma a poder ir ao encontro das crianças e dos jovens.

Referimos, uma vez mais, que a proximidade do investigador ao projecto foi uma mais-valia visto que permitiu maior proximidade aos alunos das diferentes Escolas, facto que também proporcionou aos alunos maior à vontade para verbalizarem as suas percepções sobre o projecto.

1.3. Critérios de Análise e de Apresentação de Dados

Tal como foi dito, para efeitos de processamento crítico de dados foram tidos em referência os objectivos definidos previamente e que, para este efeito, funcionaram como categorias de análise.

A implicação da própria investigadora no projecto *Por Uma Nova África* foi assumida conscientemente, considerando-se os constrangimentos daí decorrentes, mas também, aproveitando o conhecimento único inerente à vivência na primeira pessoa.

Adoptando neste caso uma condição próxima da condição de investigador-actor, estamos conscientes, como lembra José Machado Pais (2006) que toda a investigação que elege o humano como “objecto” de estudo acaba por pressupor uma dinâmica relacional de forte implicação subjectiva, qual “dança de olhares” entre o olhar do próprio investigador e o de todos aqueles que de alguma forma formaram esse seu modo de olhar. Ou seja, reconhece-se nestes casos que o olhar de quem investiga nunca é neutro. Assumindo uma perspectiva sociopedagógica, arriscamos afirmar que nem tal seria desejável. Contudo, esta consciência implica a adopção de procedimentos de rigor metodológico que ajudem a “fazer Justiça” a essa subjectividade procurada e desejada.

Neste sentido, para efeitos de processamento crítico dos dados recolhidos, recorreremos a grelhas de análise, desenhadas em função das categorias ou objectivos anteriormente enunciados. Estas grelhas incluíram ainda subcategorias definidas a partir dos valores mais evidenciados pelos respondentes (conforme anexo 2 e 3).

Os resultados desta análise são apresentados segundo uma lógica descritiva com recurso a gráficos e a segmentos de discursos dos próprios respondentes, de modo a evidenciar o carácter único dos testemunhos em causa, como, por exemplo, os relatos espontâneos das crianças e jovens sobre “as suas verdades”.

2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1. Ordenamento Jurídico do Voluntariado

A crescente motivação das pessoas para o serviço do voluntariado ao longo dos últimos anos faz surgir a necessidade de regulamentação para o trabalho do voluntariado, de modo a evitar que cada uma faça “ao seu jeito”, prejudicando desse modo a consecução do bem comum.

Não sendo objectivo do presente trabalho descrever os aspectos jurídicos do voluntariado, destacaremos apenas uma parte do conteúdo de alguns artigos considerados mais relevantes. O nosso país desde finais da década de 90, tem vindo a “produzir” legislação sobre o voluntariado. É exemplo disso a lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, que estabelece as bases do enquadramento jurídico do voluntariado e onde encontramos artigos versando a sua definição e a definição do voluntário, os respectivos princípios enquadradores, sem esquecer, os consequentes direitos e os deveres.

No seu Artigo 2 o voluntariado é definido como *o conjunto de acções de interesse social e comunitário realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projectos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas.*

Assim, o Artigo 3 diz-nos que *o voluntário é o indivíduo que de forma livre, desinteressada e responsável se compromete, de acordo com as suas aptidões próprias e no seu tempo livre, a realizar acções de voluntariado no âmbito de uma organização promotora.*

O Artigo 6 apresenta-nos os sete princípios enquadradores aos quais o voluntariado obedece:

- * O princípio da solidariedade.
- * O princípio da participação.
- * O princípio da cooperação.
- * O princípio da complementaridade.
- * O princípio da gratuidade.

* O princípio da responsabilidade.

* O princípio da convergência.

No Artigo 7 do mesmo documento são definidos os direitos do voluntário entre os quais destacamos o direito *a programas de formação inicial e contínua, tendo em vista o aperfeiçoamento do seu trabalho voluntário; a estabelecer com a entidade que colabora um programa de voluntariado que regule as suas relações mútuas e o conteúdo, natureza e duração do trabalho voluntário que vai realizar; a ser ouvido na preparação das decisões da organização promotora que afectem o desenvolvimento do trabalho voluntário.*

No Artigo 8 são definidos os deveres do voluntário, destacando entre eles os seguintes: *Observar os princípios deontológicos por que se rege a actividade que realiza, designadamente o respeito pela vida privada de todos quantos dela beneficiam; Observar as normas que regulam o funcionamento da entidade a que presta colaboração e dos respectivos programas ou projectos; Actuar de forma diligente, isenta e solidária; Participar nos programas de formação destinados ao correcto desenvolvimento do trabalho voluntário; Garantir a regularidade do exercício do trabalho voluntário de acordo com o programa acordado com a organização promotora.*

Há ainda a destacar um conjunto de diplomas importantes. O Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro, que regulamenta a Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, criando as condições que permitam promover e apoiar o voluntariado. A Resolução de Conselho de Ministros n.º 50/2000, de 30 de Março (publicada no D.R., II série, n.º 94, de 20 de Abril), que define a composição e o funcionamento do Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado.

O Decreto-Lei n.º 40/89, de 12 de Fevereiro, que institui o seguro social voluntário, regime contributivo de carácter facultativo no âmbito da Segurança Social, em que podem ser enquadrados os voluntários. O seguro social voluntário foi objecto de adaptação ao voluntariado pelo Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro. O Decreto-Lei n.º 176/2005, de 25 de Outubro, altera o n.º 1 do art.º 4.º do Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro. A portaria n.º 87/2006, de 24 de Janeiro, aprova o Modelo de Cartão de Identificação do Voluntário.

A nível internacional também há alguma Legislação sobre o Voluntariado, como, por exemplo a resolução 40/212 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 17 de Dezembro de 1985, que convida todos os governos a celebrar anualmente, a 5 de

Dezembro, o Dia Internacional dos Voluntários e a resolução 52/17 da Assembleia Geral das Nações Unidas, proclama o ano de 2001 como o Ano Internacional dos Voluntários. A Declaração Universal do Voluntariado de Janeiro de 2001, adoptada pelo Conselho Internacional de Administradores da IAVE, Associação Internacional para o Esforço Voluntário, na sua 16.^a Conferência Mundial de Voluntariado, em Amesterdão.

Recentemente a decisão do Conselho da União Europeia, de 27 de Novembro de 2009, proclamou o ano de 2011 como sendo o Ano Europeu das Actividades de Voluntariado que Promovam uma Cidadania Activa. Salientamos que em 2011 se comemora o décimo aniversário do Ano Internacional dos Voluntários, proclamado pelas Nações Unidas em 2001, que tem como objectivo declarado no seu Artigo 2, a criação de condições na sociedade civil propícias ao voluntariado na União Europeia (UE) e o aumento da visibilidade das mesmas.

2.2. Projecto *Por Uma Nova África*

A Congregação das *Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima* foi fundada a 6 de Janeiro de 1926 e tem como objectivo *procurar em tudo a glória de Deus, a santificação dos seus membros e a salvação da humanidade, conforme o carisma reparador, no seio da Igreja* (Congregação das Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima, 2010, p.15).

As Irmãs cumprem a sua missão procurando restabelecer todas as coisas em Cristo, mediante o anúncio do Evangelho e a promoção integral das pessoas, sobretudo as mais necessitadas (Congregação das Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima, 2010, p.17). Para desempenhar a sua missão as Irmãs fomentam, entre outras coisas, a opção pelos pobres, privilegiando os mais necessitados de evangelização ou os que mais precisam de ternura e promoção humana (Congregação das Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima, 2010, p.68).

Como disse o Padre Manuel Nunes Formigão numa carta à Irmã Maria do Carmo *podes estar certa de que a Congregação se há-de propagar não só no Continente e nas Ilhas Adjacentes e Colónias, mas pelo mundo todo, ainda no século em que estamos e sobretudo na primeira metade do século seguinte. Tu ainda terás felicidade de ver muita coisa porque és novinha* (Arquivo Padre Formigão, *Carta à Ir. Maria do Carmo*, 14 de Maio de 1944, Caixa 30).

Como forma de concretizar a sua missão, a Congregação, em 2001, expandiu-se para o Continente Africano, mais concretamente, para Moçambique. Os primeiros relatos das Irmãs referentes às vivências naquele país (pobreza material generalizada e necessidades básicas insatisfeitas) eram inquietantes e apelavam, por si só, para uma intervenção urgente e de todos. Na sequência destes relatos na primeira pessoa nasceu, como resposta, um projecto, naquela altura denominado *Por Um Novo Moçambique* – projecto este que integramos na Escola onde exercíamos actividade docente, a partir da disciplina de Área de Projecto.

Em Agosto de 2004 surgiu a oportunidade de visitar a Missão, em Moçambique. Confirmaram-se os relatos anteriormente referidos, nomeadamente, a falta generalizada de condições: habitação insuficiente e totalmente desadequada (exemplo disso foi a falta

de espaço e equipamentos básicos, limitações à privacidade, entre outras), falta de Escolas e de condições mínimas na maioria das instalações educativas existentes, ausência de um sistema capaz de proporcionar cuidados de saúde adequados, correspondendo aos mínimos aceitáveis pelos padrões actuais, etc.

No entanto, as dificuldades nem sempre impedem ou inibem a vontade individual de aprender ou crescer. A curiosidade humana não morre com facilidade e a espécie humana é fértil em exemplos de sacrifício em que se revela, também uma insuperável capacidade de adaptação e superação de dificuldades.

Imagem nº 1 - Explicação da tabuada



Fonte: Irmãs Reparadoras de Fátima, 2004.

Um exemplo ilustrativo disso mesmo é a história que denominamos “*A história da tabuada*”, vivenciada em Moçambique e que partilhamos: *um dos dias em que lá estávamos apareceu na missão um grupo grande de meninas com muita vontade de aprender algo que nós lhes quiséssemos ensinar. Lembrámo-nos de lhes perguntar se sabiam a tabuada e elas nem sabiam o que isso era. A Irmã Lucília logo se lembrou de uma forma para a explicar: pegou em pedrinhas e no chão, começou a explicar a tabuada.*

De seguida fomos buscar uma caneta e uma folha de papel para cada menina. Numa folha escrevemos a tabuada até à do 5 e pedimos que a copiassem para a sua folha. Depois as meninas entregaram-nos as canetas e ficaram com as folhas. Nós dissemos-lhe que se no dia seguinte soubessem a tabuada nós lhe daríamos a caneta e um rebugado. Foi para nós motivo de grande surpresa quando no dia seguinte, por volta das 7 horas da manhã, já estavam a bater à porta com um rosto cheio de felicidade porque já sabiam a tabuada e esse facto permitiu-lhes, pela primeira vez, ter em suas mãos algo que passava a ser pessoal, uma caneta para levar para a Escola.

A situação era chocante e impressionava pelo desfasamento entre as condições de vida associadas ao quotidiano do cidadão europeu e o que nos nossos padrões seria a total ausência de condições de vida que se verificava no ambiente circundante à missão.

Assim, dos relatos na primeira pessoa de uma realidade em que urge intervir (no sentido reparador), passou-se à constatação pela vivência dessa realidade inaceitável no século XXI. O impacto pessoal desta experiência ampliou a vontade de intervir, de implicação no processo de mudança, de reparação. Urgia fazer mais e melhor.

Já em Portugal, avançou-se com iniciativas de solidariedade em articulação com a missão em Moçambique como, por exemplo, o “apadrinhamento de crianças” – iniciativa que visava proporcionar às Irmãs missionárias meios para fornecerem três refeições diárias às crianças que frequentavam o jardim infantil da missão (na altura 35 crianças, hoje, com a construção da “escolinha”, são cerca de 150 as que têm refeições asseguradas).

Em 2006, As Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima expandiram geograficamente a sua actuação, passando a ter uma missão em Angola.

Trabalhar com qualidade implica condições adequadas. No caso concreto da referida missão, a comunidade dispõe de três Irmãs com qualificações académicas bastante significativas: uma enfermeira, uma educadora social e uma educadora de infância. Extremamente motivadas, estas Irmãs necessitam de mais condições para concretizarem a sua missão.

Assim, foi fundamental a iniciativa da construção de um Edifício Social e Comunitário com valência de Jardim Infantil, implantado numa zona que carece de quase todo o tipo de instalações, como por exemplo: não existe Escola, Igreja, água canalizada, luz eléctrica, entre muitas outras.

Imagem nº 2 - Edifício Social e Comunitário em Angola



Fonte: Irmãs Reparadoras de Fátima, 2011.

Agora com duas missões a denominação do projecto *Por Um Novo Moçambique* tornou-se inadequada (incompleta) e por isso mesmo, deu origem ao nome do actual projecto: *Por Uma Nova África*.

Imagem nº 3 - Logotipo do projecto



Fonte: Irmãs Reparadoras de Fátima, 2007.

Ao longo destes anos o projecto tem dado frutos, como o comprova o número crescente de Escolas que tem vindo a aderir ao mesmo. Este aparente sucesso prende-se, nomeadamente, com o facto de haver uma grande simplicidade na sua apresentação/proposta de adesão. Resumidamente: o projecto é primeiro apresentado aos docentes antes de ser dado a conhecer aos alunos.

Conseguida a aceitação do projecto por parte dos responsáveis da Escola cabe apresentar o mesmo aos alunos recorrendo-se para o efeito à deslocação de uma Irmã que entra directamente em contacto com os mesmos. A Irmã, explica, então o projecto, munida de um trabalho/montagem que se divide em quatro partes: inicialmente mostra a realidade da vida das pessoas em termos de habitações, Escolas, cuidados de saúde, higiene... Seguidamente, apresenta o trabalho concreto que as Irmãs têm vindo a desenvolver nesses locais em termos de higiene, alimentação, estudo, etc. Em seguida revela-se o que foi já possível construir, com a ajuda monetária obtida nas Escolas (por exemplo: aquisição de um carro de todo-o-terreno, construção do Jardim Infantil, parque infantil, entre outras). Finalmente, é lançado em modo de desafio uma proposta de trabalho para o ano lectivo no âmbito do projecto em questão.

A forma como o projecto é posteriormente implementado pretende, acima de tudo, que os alunos se sintam implicados, próximos do projecto e dos seus objectivos que passamos a mencionar:

- 1) Promover uma cultura de responsabilidade individual e social;
- 2) Articular a cultura da responsabilidade individual e social com o funcionamento, em rede, designadamente através das novas tecnologias de informação;
- 3) Oferecer a todas/os as/os alunas/os uma base comum de conhecimentos, atitudes e competências através de uma adequada educação para os direitos e as responsabilidades numa perspectiva de Educação para e na Cidadania Global que:
 - Contribua para o seu desenvolvimento pessoal e social com base em experiências diversificadas da vida democrática;
 - As/os habilite a ser agentes activas/os da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações, e a valorizar as diversidades como fonte de enriquecimento humano;
 - Lhes proponha uma progressiva tomada de consciência da sua responsabilidade enquanto membros da sociedade, fomentando a participação, a co-responsabilidade e o compromisso na construção de um mundo mais justo, mais livre e mais solidário.

4) Estabelecer parcerias entre várias entidades representadas no Conselho Geral (Associação de Pais, Município etc.) de modo a conferir maior diversidade, qualidade e relevância às actividades de Educação para a Cidadania

Os professores que no dia-a-dia trabalham com os alunos referem o envolvimento e a implicação destes no projecto. Trata-se de algo que os alunos sentem como seu, do qual se apoderam e no qual se envolvem. Isto mesmo é exemplificado em episódios, vivenciados no contacto com os alunos e que são bem ilustrativas do que é a solidariedade, a dádiva, a mediação... aos quais fazemos uma breve referência e que são verdadeiros exemplos de solidariedade aos quais chamamos “*Solidariedade em Rede*”: começamos por referir o exemplo de uma turma de 5º ano que no decorrer do ano lectivo se uniu, juntamente com os seus familiares e decidiram que em cada semana um aluno faria um bolo que depois era vendido na sala dos professores como forma de angariar fundos para o projecto. O professor salientava que em nenhuma semana alguém se esqueceu da sua tarefa.

Referimos também a “história” da Ana Catarina, uma aluna do 6º ano, que no primeiro dia de aulas do 2º período chega junto da professora, que lhes tinha lançado o desafio da colaboração neste projecto, na sala de aula com o seu mealheiro nas mãos e lhe disse, *professora é para si*, a professora ficou perplexa, bem como todos os restantes alunos e perguntou-lhe o que significava aquilo e ela respondeu que o dinheiro que ali estava era para o projecto, a professora em causa perguntou-lhe se os pais sabiam e ela disse que *sim* e explicou que nas férias tinha feito anos e a única prenda que pediu aos seus familiares foi dinheiro para o projecto explicando-o aos seus familiares os quais corresponderam, tendo no seu mealheiro 160€.

Numa turma de quinto ano, após o toque de saída um dos alunos aproximou-se da Irmã e disse-lhe: *quando fores a África podes dizer aos meninos que eu tenho muita pena deles. Eu sou o João Mires.*

Também numa turma de sétimo ano uma aluna disse: *Obrigada por me teres ajudado Irmã Cândida. Boa Sorte.*

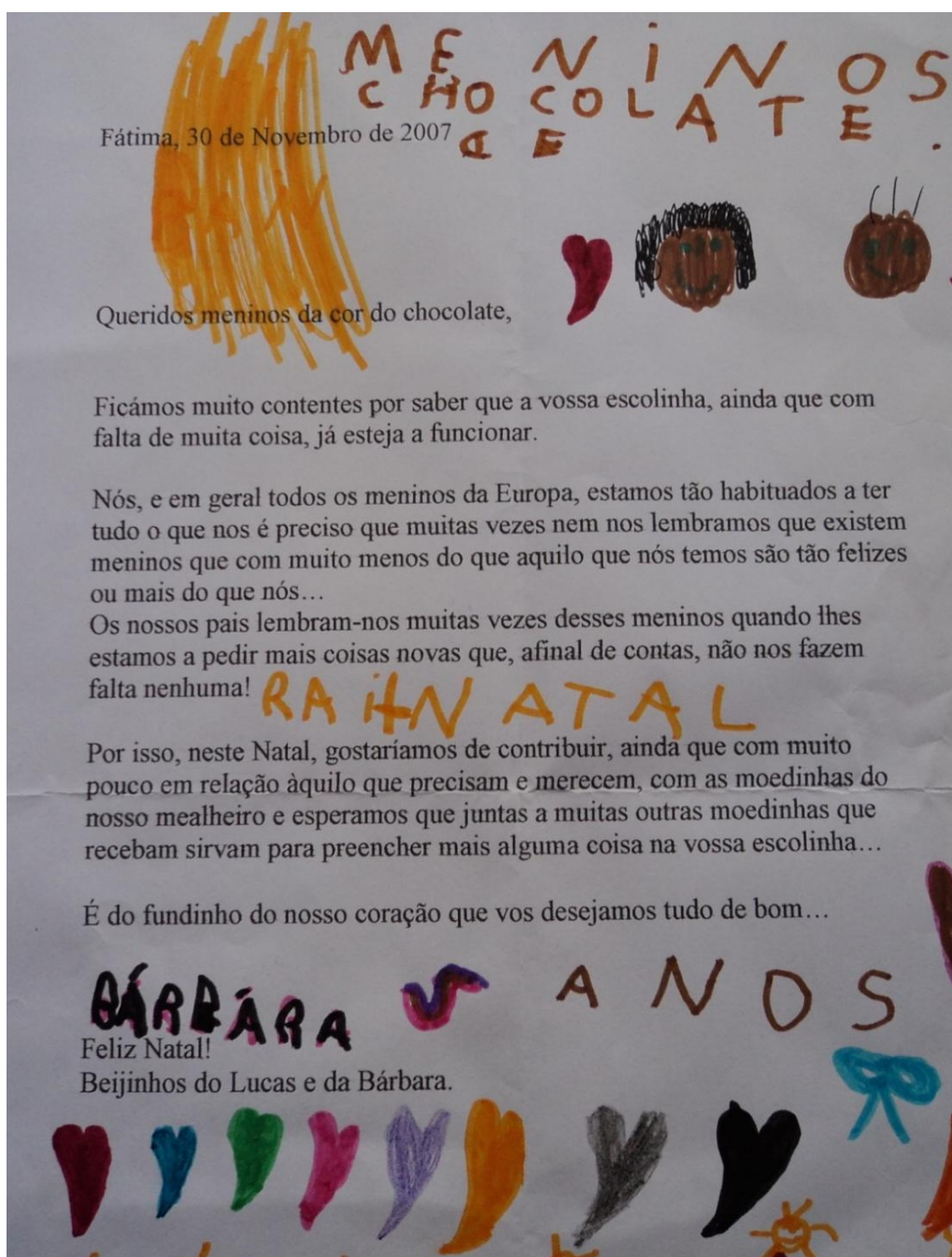
Um outro aluno, não sabemos precisar se do sétimo ou oitavo ano, no final da aula proferiu: *As Irmãs já vão embora? Eu queria ir tirar a senha para o almoço e depois queria dar-vos o resto do dinheiro.*

Uma outra aluna do oitavo ano no início da aula após uma breve apresentação da professora da turma referiu: *Já sei a Irmã hoje vem reconfortar o nosso coração.*

Em quase todas as turmas os alunos verbalizavam a sua intenção de colaborar no projecto referindo: *a Irmã pode contar connosco, o parque infantil vai ser uma realidade.*

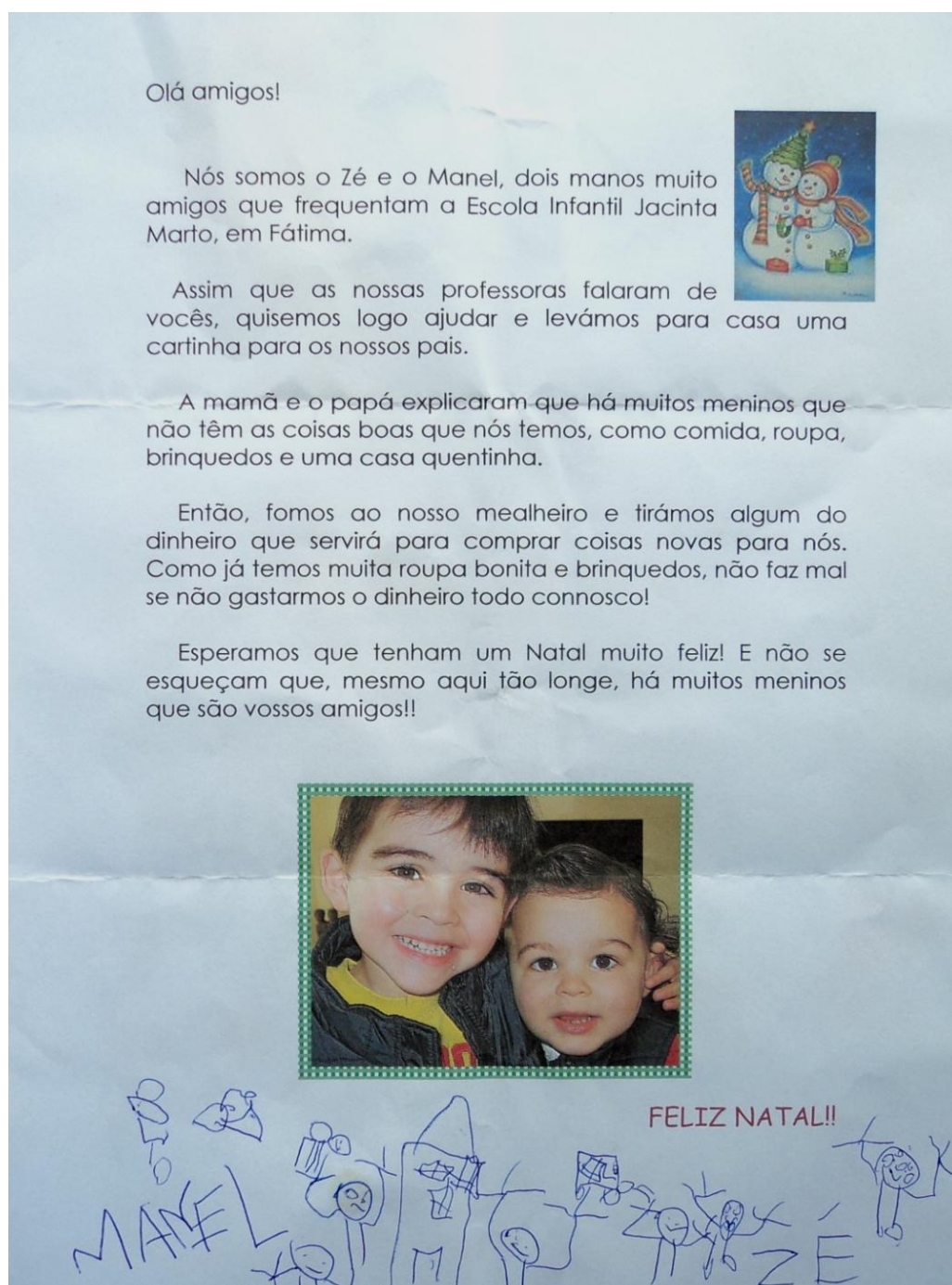
Colocamos também aqui duas cartas que demonstram bem, como a solidariedade se começa a viver desde os primeiros anos de vida, referem-se a uma campanha que fizemos num jardim infantil, a favor do referido projecto.

Imagem nº 4 - Carta dirigida aos meninos de Moçambique pela Bárbara e pelo Lucas



Fonte: Família do Lucas e da Bárbara, 2007.

Imagem nº 5 - Carta dirigida aos meninos de Angola e Moçambique pelo “Zé e Manel”



Fonte: Família do Zé e do Manel, 2008.

Actualmente, encontram-se a trabalhar neste projecto Jardins de Infância (três), bem como, Escolas das dioceses de Braga (duas), Porto (quatro), Portalegre e Castelo Branco (uma) e Santarém (vinte e cinco). O projecto de solidariedade destina-se a toda a Comunidade Educativa e a sua realização acontece na Escola, que é o “lugar” privilegiado da comunidade educativa.

2.3. Escolas Envolvidas

Como anteriormente foi referido, para este trabalho de pesquisa foram seleccionadas três Escolas das trinta e cinco que estão envolvidas no mesmo, desde os jardins-de-infância às Escolas do 2º e 3º ciclos e às de ensino secundário.

Para ficarmos com uma visão destas Escolas vamos fazer uma breve caracterização das mesmas, tendo por base o seu Projecto Educativo.

Escola Básica do 2/3 Ciclos de Viatodos, Concelho de Barcelos

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Viatodos situa-se no litoral semi-rural nortenho, na confluência dos seguintes concelhos: a Norte: Barcelos, a uma distância de 12Km; a Nascente: Braga, a uma distância de 20Km; a Sul: Vila Nova de Famalicão, a uma distância de 7Km; e a Poente: Pova de Varzim, a uma distância de 20Km.

Em termos económicos e sociais, a sua área de influência pedagógica, localiza-se num meio semi-rural onde prolifera certa indústria (máquinas agrícolas, fogões, calçado, confecções, oficinas de automóveis, carpintarias, mobiliário artesanal, plásticos) e comércio locais. No entanto, aqui como noutras zonas do Litoral Português, uma parte importante da força de trabalho desloca-se, diariamente, para os centros urbanos periféricos, desenvolvendo aí, a sua actividade profissional nos sectores da indústria e dos serviços.

Ao analisarmos o Projecto Educativo da Escola de Viatodos 2009-2012, facilmente nos apercebemos de que é uma Escola que tem bem presente nos seus princípios orientadores a questão dos valores: responsabilidade, solidariedade...

Ao ler os seus princípios encontramos *uma Escola com uma nova filosofia de programação e melhor enquadramento de forma a encontrar novos caminhos que conduzam a uma maior e uma melhor aquisição de conhecimentos e capacidades fundamentais, valorizando as atitudes e os valores*. Num outro princípio podemos ler *uma Escola mais humanizada e socializadora que eduque, integre e forme para a cidadania, ou seja, que aposte na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e mais participativos, valorizando pensamentos divergentes e o empenho crítico e criativo, de forma a contribuírem para a transformação progressiva da sociedade*.

Também neste Projecto Educativo verificamos que nas suas Áreas de Acção há uma grande preocupação com a área do *social* e da *cidadania*. De entre os vários objectivos das áreas acima referidas destacamos o *promover valores universalizantes e humanistas de justiça, de tolerância, de solidariedade, responsabilidade e cooperação, o promover campanhas de solidariedade... o promover acções no sentido de fomentar uma maior responsabilidade que favoreça uma melhor conduta cívica.*

Escola Secundária D. Dinis, Concelho de Santo Tirso

A Escola D. Dinis, situa-se no Concelho de Santo Tirso que pertence ao Distrito do Porto, apresenta uma área de 135,31 km² e está subdividido em 24 freguesias. O município é limitado a Norte pelos concelhos de Vila Nova de Famalicão e de Guimarães, a Nordeste pelo de Vizela, a Leste pelo de Lousada, a Sueste pelo de Paços de Ferreira, a Sul pelo de Valongo, a Sudoeste pelo da Maia, enquanto o da Trofa o limita a Oeste.

A Escola Secundária de D. Dinis recebe alunos desde o 7º ao 12º ano de escolaridade. Ao nível dos recursos humanos, a Escola tem estabilidade e é constituída por um corpo docente qualificado e experiente coadjuvado por um pessoal administrativo também experiente.

Após o estudo do Projecto Educativo da Escola fica claro que a sua missão é *educar cidadãos que desenvolvam as competências essenciais ao sucesso profissional e pessoal, com vista à integração numa sociedade em permanente mudança.*

O referido Projecto Educativo também define as aprendizagens e os valores que pretende fundamentar nos alunos, salientando os valores inerentes a cada uma das aprendizagens: *Aprender a viver juntos: Solidariedade, Tolerância, Unidade; Aprender a aprender juntos: partilha/comunicação, descoberta/participação; Aprender a crescer juntos: liberdade, iniciativa, excelência, responsabilidade.*

A formação de cidadãos activos, intervenientes, solidários e respeitadores dos princípios do estado de direito democrático e a preparação de cidadãos aptos para equacionar e viver num mundo globalizado onde se valorize o respeito pelo homem e pelo ambiente, são dois dos objectivos que achamos pertinente destacar.

Escola Secundária Tomás Pelayo, Concelho de Santo Tirso

A Escola Secundária Tomás Pelayo, não necessita que se faça a sua caracterização geográfica uma vez que já a referimos na Escola anterior. Esta também recebe alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade.

Ao analisarmos o seu Projecto Educativo ressalta de imediato o seu lema: *para uma Escola de inspiração democrática, inclusiva, plural, rigorosa e exigente*. São muitas as finalidades que esta Escola se propõe atingir, no entanto achamos pertinente destacar duas delas: *promover valores e atitudes de cidadania activa, guiando-se pelos princípios da democracia plural e participativa e o valorizar a formação integral de um cidadão crítico e reflexivo, desenvolvendo conhecimentos, valores e atitudes*.

Ao terminarmos a caracterização das Escolas, tendo por base os seus Projectos Educativos, fica bem patente que a questão dos valores é uma prioridade comum e que se encontra, inclusivamente, consagrada nos respectivos normativos. Este facto parece-nos revelador da importância social da temática dos valores talvez assim explicando, a sua inclusão nos referidos documentos.

3ª PARTE

FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

E DINÂMICAS DE VOLUNTARIADO

1 – MOTIVAÇÕES DAS CRIANÇAS E JOVENS PARA O VOLUNTARIADO

Constatando, desde logo, a forte adesão e participação das crianças e jovens no projecto de voluntariado, quisemos perceber que tipos de motivações estavam na base desse tipo de interesse e envolvimento. Para o efeito, e tal como foi explicado na segunda parte, a propósito da opção metodológica, recorreu-se a uma amostra de alunos a frequentar diferentes anos de escolaridade (5º ao 11º anos) em três Escolas distintas (Viatodos, D. Dinis e Tomás Pelayo), e a quem foi solicitado o preenchimento de um pequeno questionário em formato de ficha de trabalho sobre a sua participação no projecto de solidariedade social – *Por Uma Nova África*.

Apresentamos de seguida a análise crítica sobre as respostas dadas a cada questão dessa ficha.

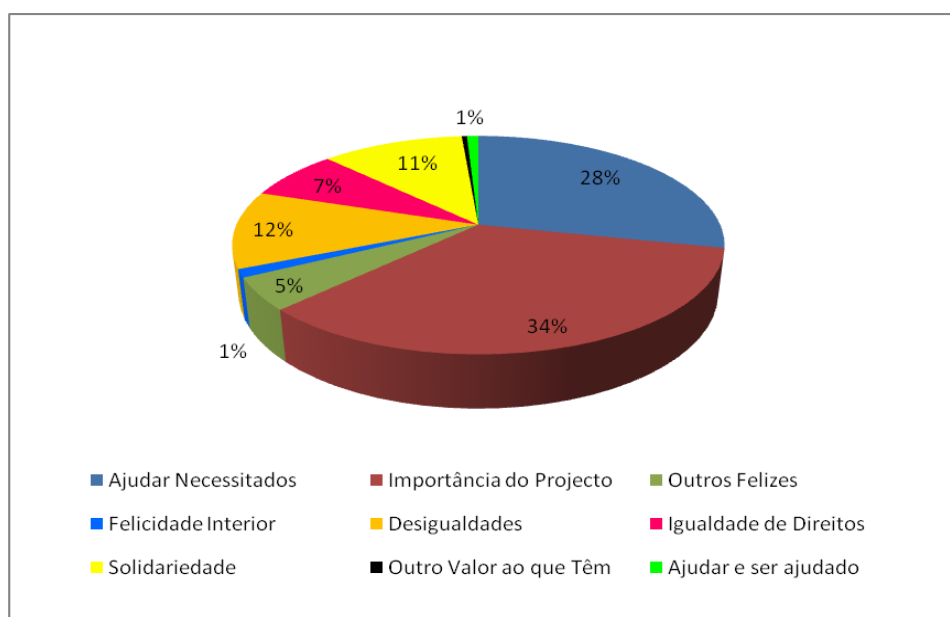
*Primeira questão: Achas que vale a pena apresentar o projecto **Por Uma Nova África** aos teus amigos? Porquê?*

Esta questão referia-se à relevância de divulgar aos amigos dos alunos este projecto, pedindo-se, fundamentação para a resposta apresentada. Pretendeu-se, no essencial, indagar, de forma indirecta, sobre os interesses e as motivações que os jovens encontram para aderirem a este tipo de prática social.

Com alguma frequência, o número total de frases não coincide com o número exacto dos elementos da amostra, isto deve-se ao facto de nem todos alunos terem respondido à segunda parte da questão (a que fundamenta a sua opinião sobre se o projecto deve ser “publicitado” entre amigos e grupo de pares e onde se procura conhecer o que estes jovens valorizam no projecto).

Contabilizados os resultados relativos às três Escolas, surge evidente a valorização do projecto como razão pela qual o mesmo deve ser dado a conhecer aos outros. No entanto, se é verdade que a maioria dos alunos respondeu afirmativamente à primeira questão, é igualmente verdade (como seria expectável) que as razões e os motivos subjacentes à valorização do projecto não reúnem unanimidade (gráfico nº 4).

Gráfico n°4 - Resultados totais relativos à primeira questão



Fonte: Santos, 2011.

A representação gráfica anterior (gráfico n° 4) permite constatar, desde logo, a preponderância de algumas razões ou motivos para a valorização do projecto, nomeadamente, o reconhecimento da sua importância – «Importância do Projecto» –, com 34% das respostas a focarem este ponto, bem como, questão do valor da ajuda, implícito nos 28% de respostas que destacaram o papel de «Ajuda aos Necessitados». Entre um segundo grupo de motivações mencionadas, encontram-se, também, o valor da «Solidariedade» e a sensibilidade para as «Desigualdades», com uma frequência de 11% e 12 % respectivamente.

A acentuada concentração da maioria das respostas em torno de duas categorias, não é o único elemento que abona em favor do valor dos resultados do estudo. Com efeito, o factor que talvez melhor espelhe a consistência dos resultados resida na forma como nas várias Escolas a priorização das motivações para a participação do projecto se assemelha – assunto que será discutido em pormenor mais à frente.

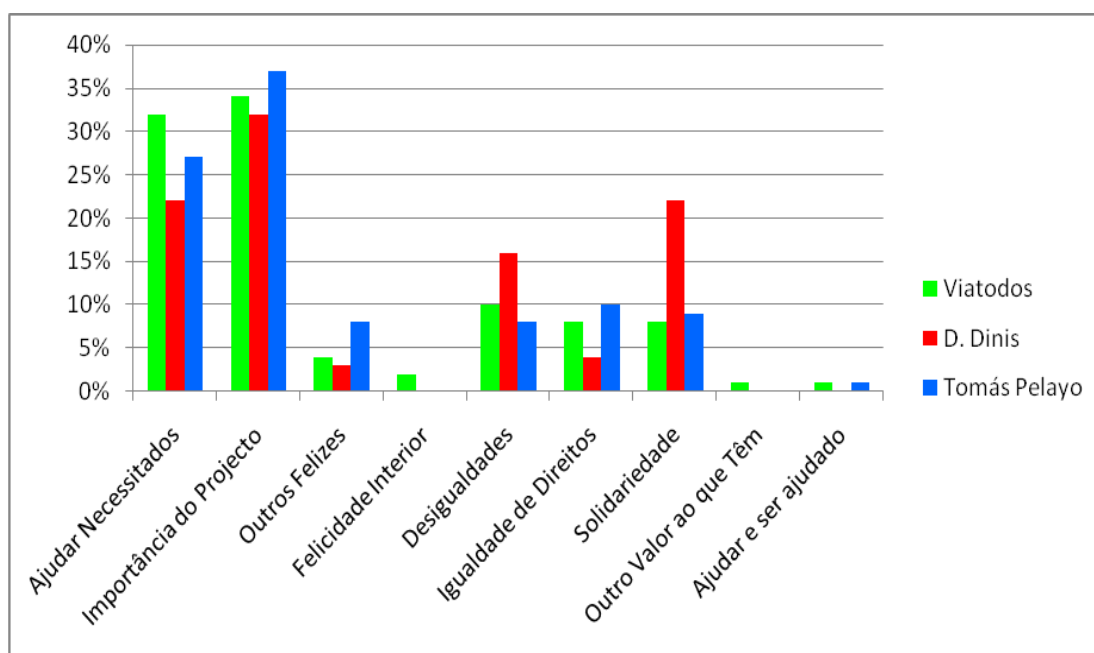
Continuando a análise do mesmo gráfico, salienta-se que a grande maioria das respostas podem ser enquadradas em categorias que correspondem a valores bem reconhecíveis. Um exemplo disso mesmo são os 66% de respostas respeitantes a categorias que concretizam os valores da «Ajuda», «Solidariedade» e «Igualdade de Direitos» – facto que pode indiciar, entre outras, a expressão de um significativo

envolvimento pessoal e/ou ou do próprio desenvolvimento moral em torno dos «valores».

Reconhecida a «Importância do Projecto» e constatada a associação entre essa importância e os «valores» verifica-se e entende-se a diversidade de categorias resultantes das diferentes respostas obtidas como sendo reveladoras da riqueza inerente à individualidade humana e à subjectividade do próprio tema.

Finalmente, salienta-se que a consciência de uma mais-valia em termos de «Felicidade Interior» por via da participação no projecto de solidariedade, ainda que “reconhecida” apenas numa das três Escolas (Escola de Viatodos), e embora com uma frequência de 1% (que aparentemente a relega para um plano secundário), deve ser valorizada na razão do seu reconhecimento (identificação e consciência) e na complexidade que encerra.

Gráfico nº5 - Resultados totais por Escolas



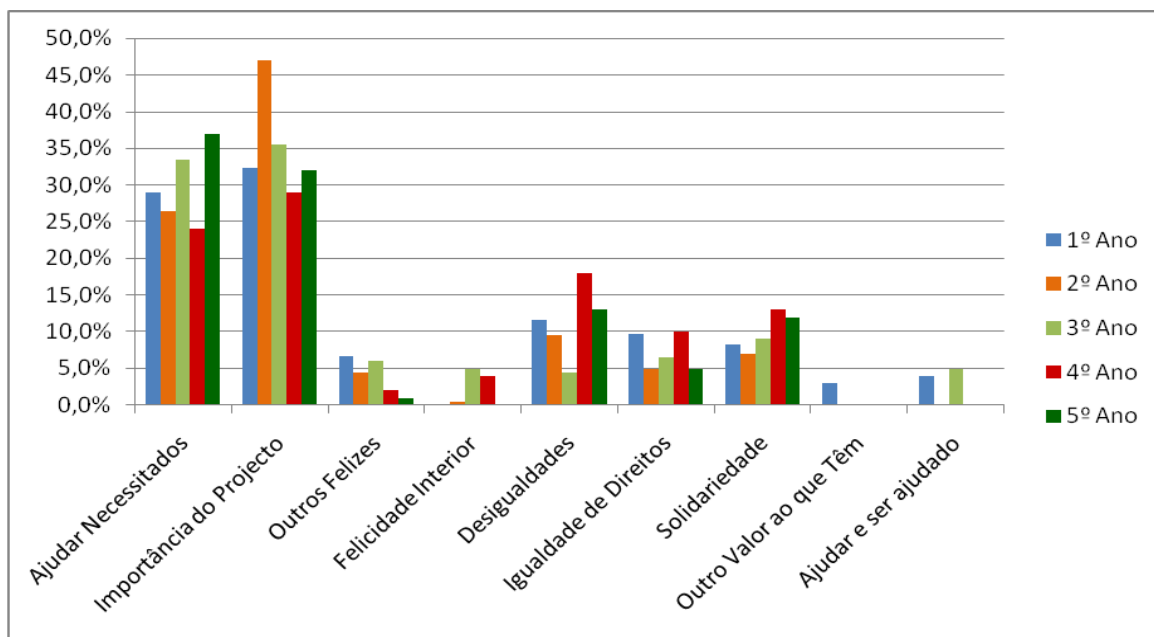
Fonte: Santos, 2011.

Visualizando os resultados referentes à distribuição das respostas por categorias em função das Escolas (gráfico nº5) torna-se evidente que as categorias de resposta que surgem com mais frequência em cada Escola coincidem com as que já foram mencionadas como respeitantes aos motivos mais valorizados para a participação no projecto: o reconhecimento da «Importância do Projecto» e o valor «Ajuda aos

Necessitados». Esta correspondência é igualmente verdadeira se atendermos à ordem de frequência com que as principais categorias de respostas surgem nas Escolas – excepção para a Escola D. Dinis onde o valor da «Solidariedade» surge com uma frequência superior ao da «Ajuda».

A Escola de Viatodos, volta a merecer destaque por ser aquela onde se verificou uma maior amplitude de respostas, ou pelo menos, aquela a partir da qual se elaboraram mais categorias de resposta. Assim, esta Escola foi responsável, pelo acréscimo de duas categorias de resposta, não só a já mencionada «Felicidade Interior», mas também, o facto de a participação no projecto poder contribuir para que os alunos valorizem mais os recursos de que dispõem – associação à categoria «Outro valor ao que Têm».

Gráfico n°6 - Médias dos diferentes anos a trabalhar no projecto



Fonte: Santos, 2011.

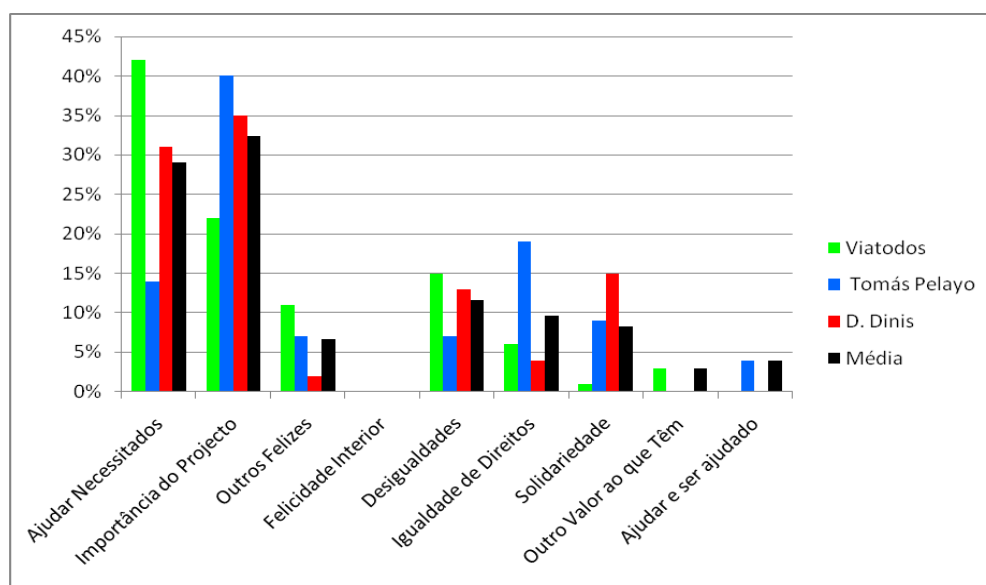
Agora, tendo em conta que o número de anos em que os alunos estão a trabalhar no projecto *Por Uma Nova África*, importa tentar perceber se esta “variável” (tempo de participação) influi na percepção e hierarquização da importância / valorização atribuída ao projecto. Assim, o gráfico seguinte (gráfico n°7) apresenta a distribuição das categorias referentes aos motivos pelos quais os alunos valorizam o projecto em função do número de anos de participação no mesmo.

Como se pode constatar, encontra-se uma elevada estabilidade no que concerne à hierarquização atribuída pelos alunos, independentemente do tempo de participação no projecto.

Considerados na globalidade (resultados obtidos a partir do somatório dos alunos das várias Escolas e em função do número de anos de participação no projecto), os resultados obtidos permitem concluir que entre os alunos com um ano de experiência de participação no projecto e os alunos cuja participação decorre há quatro anos não há grande diferença nas respostas. A categoria «Importância do Projecto» é que surge mais vezes implícita ou explícita nas respostas dos alunos, seguida da «Ajuda aos Necessitados». Uma excepção a esta “regra” verifica-se quando comparamos os resultados do grupo de alunos com cinco anos de participação no projecto com os restantes. Neste último caso, e considerando, uma vez mais, apenas as duas categorias de maior expressão quantitativa, verificamos uma alteração na ordem em que surgem as duas “principais” categorias de resposta, ou seja, «Ajuda aos Necessitados» ultrapassa a resposta mais generalista, mas também, provavelmente, a de menor investimento pessoal, «Importância do Projecto», facto este que será, posteriormente, alvo de reflexão.

Segue-se uma breve análise individual por cada ano de participação no projecto de solidariedade (gráficos nº 8, 9, 10, 11 e 12) que visa confirmar a consistência dos resultados acima mencionada e procurar eventuais discrepâncias ou pequenas alterações susceptíveis de valor interpretativo.

Gráfico nº7 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela primeira vez



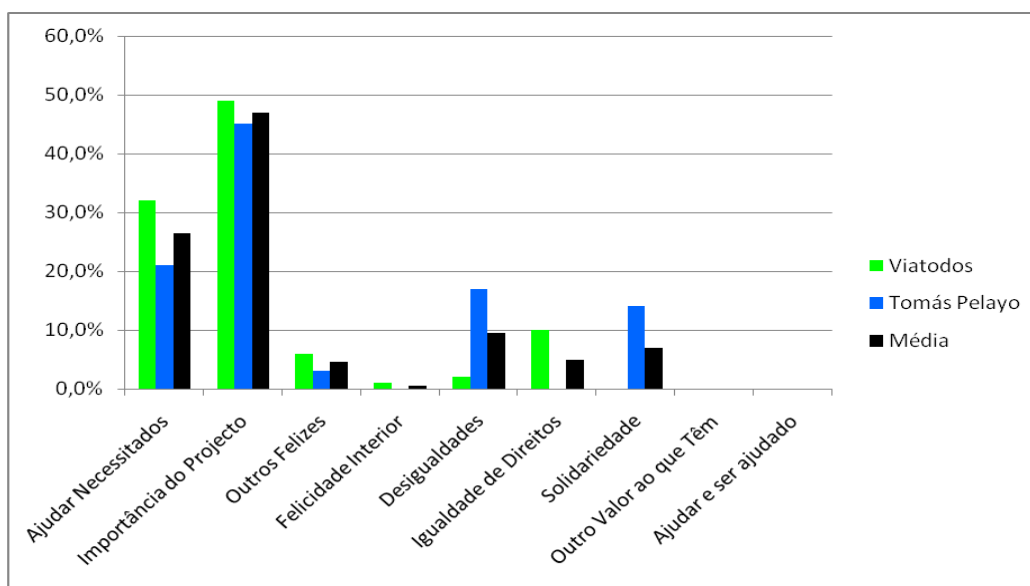
Fonte: Santos, 2011.

O gráfico anterior (gráfico nº 7), referente aos resultados dos alunos com um ano de trabalho no projecto de solidariedade, apresenta o mesmo perfil verificado na análise dos resultados totais (gráficos nº 4, 5 e 6), numa lógica de coerência que se seguirá ao longo da generalidade das análises subsequentes.

Destacam-se dois grandes grupos de categorias: um primeiro e mais significativo composto pelas categorias «Ajudar os Necessitados» e «Importância do Projecto», e um segundo, composto pelas categorias «Desigualdades», «Igualdade de Direitos», «Solidariedade». De salientar, também, que deste primeiro ano de envolvimento no projecto podem verificar-se respostas que se enquadram em todas as categorias estabelecidas com excepção para a «Felicidade Interior».

O gráfico que se segue (gráfico nº 8) e que reporta, graficamente os resultados referentes aos alunos com dois anos de participação no projecto, repete o perfil geral dos resultados que têm vindo a ser mencionados.

Gráfico nº8 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela segunda vez

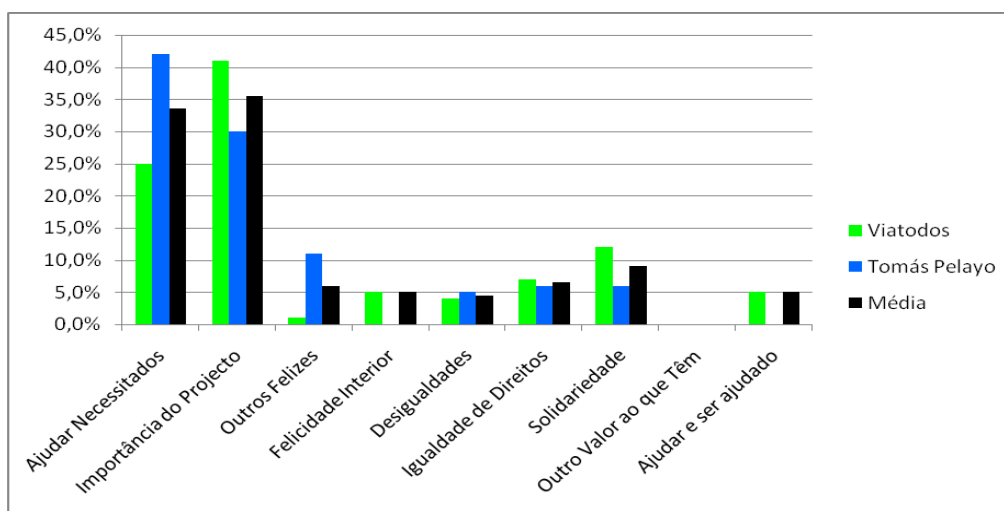


Fonte: Santos, 2011.

Um olhar mais atento reparará, ainda, que pela primeira vez surgem respostas correspondentes à categoria «Felicidade Interior». No entanto a riqueza das respostas é parcialmente posta em causa quando se constata que as categorias «Outro Valor ao que Têm» e «Ajudar e ser ajudado» não foram consideradas.

Entre os que participaram no projecto por três anos consecutivos pode referir-se que as categorias com maior representatividade permanecem comuns às encontradas no estudo dos resultados dos alunos com outros números de anos de participação no projecto. Importa, no entanto, salientar que o perfil destes resultados não é tão coincidente com os restantes como uma primeira análise poderia indiciar.

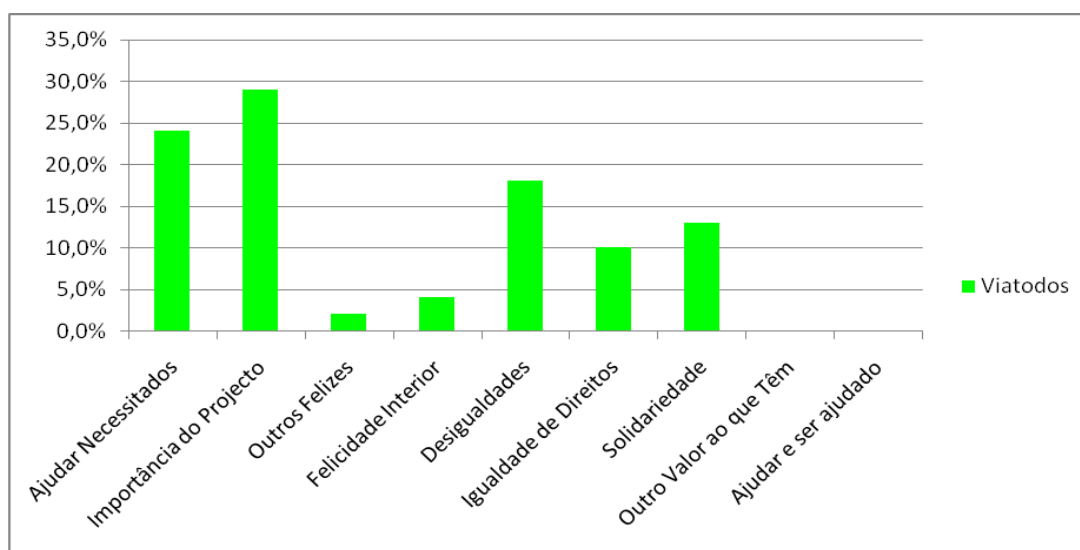
Gráfico nº9 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela terceira vez



Fonte: Santos, 2011.

A trabalhar no projecto pela quarta vez (gráfico nº 10), encontram-se, apenas, os alunos da Escola Viatodos. Na realidade, entre as Escolas contempladas na amostra esta é a que participa há mais anos no projecto e aquela que tem renovado a sua participação de forma a incluir, actualmente, alunos com uma experiência do projecto que vai desde um ano até cinco anos. Entre o grupo de alunos que trabalham há quatro anos neste projecto de solidariedade contam-se 89 sujeitos do 8º ano de escolaridade, correspondendo a 22,3% da amostra total. A distribuição por sexo é bastante equilibrada, 53% do sexo masculino e 47% do sexo feminino.

Gráfico nº10 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela quarta vez



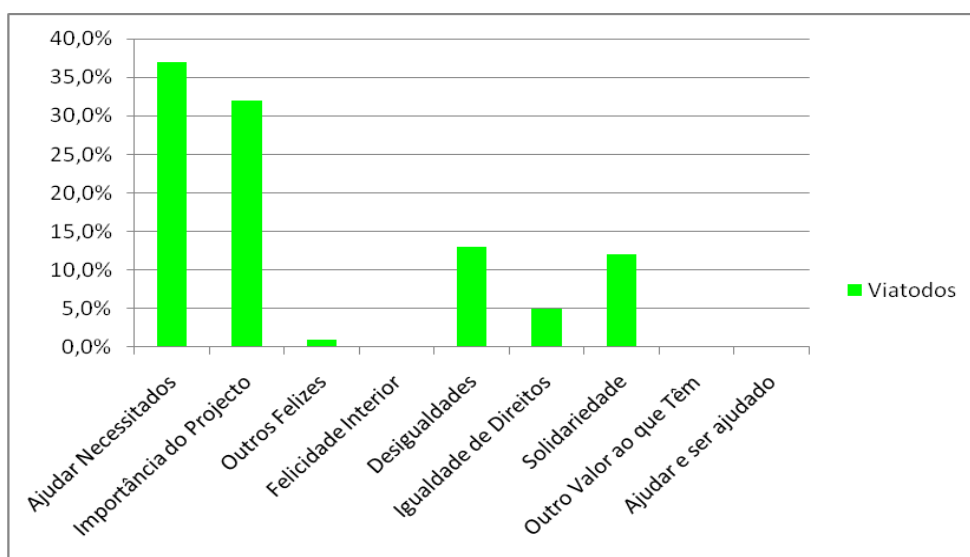
Fonte: Santos, 2011.

Uma rápida visualização do gráfico mencionado, (gráfico nº 10), torna evidente que o perfil do gráfico em questão é similar aos restantes, sejam eles, fruto de análises por números de anos de participação no projecto (como se trata neste caso), ou representações dos resultados globais (gráficos nº 4, 5 e 6). Assim voltam a destacar-se, por ordem decrescente, as classificações «Ajudar Necessitados» e «Importância do Projecto», seguidas das «Desigualdades», «Solidariedade» e «Igualdade de Direitos».

A trabalhar no projecto pelo 5º ano consecutivo (gráfico nº11) encontram-se apenas também os alunos da Escola Viatodos. Deste modo, importa discriminar que com esta experiência de participação no projecto contamos com uma amostra composta por 85 alunos do 9º ano de escolaridade, 21,3% da amostra total, 48,8% do sexo masculino e 51,2% do sexo feminino.

Embora equilibrada em termos de distribuição por género esta amostra parcial conta com um número limitado de sujeitos, razão pela qual, a interpretação dos resultados deve ser especialmente cuidadosa. No entanto, podemos facilmente constatar, à semelhança do que acontece nas análises anteriores, o elevado número de respostas que se enquadraram em torno destas duas categorias: «Importância do Projecto» e «Ajudar Necessitados».

Gráfico nº11 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela quinta vez



Fonte: Santos, 2011.

A principal diferença que se destaca nesta análise de resultados é o facto de o valor obtido pela categoria «Ajudar Necessitados» superar o da «Importância do Projecto». Sem esquecer todas as condicionantes associadas a esta amostra, este resultado não pode ser deixado de entender como um possível indício de uma percepção mais consistente e madura do valor do projecto, na medida em que a categoria que apresenta uma frequência mais elevada expressa um «valor» social e moral bem reconhecível e consensual.

Consideramos assim que os dados recolhidos permitem evidenciar motivações associadas a sentimentos de generosidade e sensibilidade em relação à situação vivida por outras crianças e jovens de outros países, tendo nesse sentido os respondentes reconhecidos que estavam perante um projecto muito importante.

2 – VALORES ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS DE VOLUNTARIADO

Considerado em articulação com o primeiro objectivo, o segundo objectivo de inquirição prendia-se com a intenção de averiguar sobre os valores mais associados à experiência de voluntariado vivida no âmbito da participação no projecto *Por Uma Nova África*. Este objectivo foi operacionalizado através da *segunda questão* do questionário (Anexo 1), correspondendo a um pedido de *ordenação de palavras numa escala de 1 a 10*, segundo o valor de cada uma das mesmas para descreverem e/ou definirem o projecto. Para o efeito, facultou-se aos alunos uma lista de dez palavras (*Ajuda, Felicidade, Partilha, Dádiva, Gratuidade, Disponibilidade, Serviço, Voluntariado, Responsabilidade e Solidariedade*), a serem ordenadas por grau de importância. Na realidade trata-se de conseguir aceder a uma hierarquia dos valores associados ao projecto, tal como os mesmos são percebidos pelos alunos.

Uma vez que o tempo de participação/envolvimento no projecto variava entre um e cinco anos, importava, desde logo, considerar a possibilidade de o factor tempo de envolvimento no projecto interferir, a este nível, na percepção do mesmo. Assim, aos alunos pediu-se que à palavra que, na sua opinião pessoal melhor exprimia o projecto, fosse atribuído o número 1 e assim sucessivamente até ao número 10, para a palavra que menos espelhasse o projecto.

Pretendeu-se que os resultados fossem credíveis, traduzindo verdadeiramente as respostas dadas e que as respectivas classificações não distorçam as ideias dos alunos. Assim, no apuramento destes resultados optámos por utilizar a média aritmética ponderada, que é uma medida estatística que atribui pesos conforme o maior ou menor contributo desse resultado.

Nos cálculos que efectuámos, para a palavra apresentada com o número 1 (aquela que melhor traduz o projecto) atribuímos um peso de 10 pontos, e continuamos a inverter a relação entre a ordem das palavras e sua pontuação até chegar à palavra que menos traduz o projecto (classificada em 10º lugar mas obtendo uma pontuação de apenas 1 ponto).

A fórmula da média aritmética ponderada calcula-se multiplicando as frequências absolutas pelos diferentes pesos somando os produtos obtidos, em seguida

soma-se os pesos; por fim divide-se a soma dos produtos pela soma dos pesos. Por exemplo, a palavra Ajuda, na Escola de Viatodos, 5º ano teve a seguinte distribuição:

Quadro nº1 - Distribuição da palavra *Ajuda* dos alunos de 5º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ajuda	28	29	17	10	3	1	0	0	2	3

Fonte: Santos, 2011.

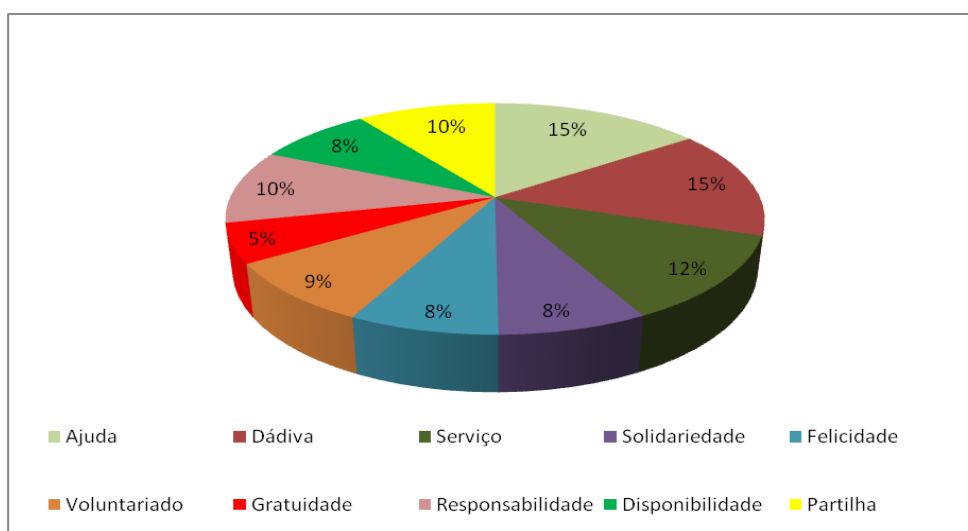
Deste modo, para atribuir um valor a esta palavra fizemos o seguinte cálculo:

$$\frac{28 \times 10 + 29 \times 9 + 17 \times 8 + 10 \times 7 + 3 \times 6 + 1 \times 5 + 0 \times 4 + 0 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1}{10 + 9 + 8 + 7 + 6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1} = 14,1(27).$$

Utilizámos a mesma fórmula na análise de todas as restantes frases, em todas as turmas de modo a que transpostas para percentagem fossem passíveis de comparação. Por vezes, a palavra que teve maior frequência no número 1, ou seja, aparentemente a mais importante, acabou por não ser a que melhor expressava o projecto segundo esta fórmula (que analisa todo o comportamento da palavra nos diferentes pesos relativos). Se, por exemplo, uma palavra, ainda que com elevada frequência para a classificação 1 (maior importância ou capacidade para reflectir o projecto), apresenta frequências muito baixas nas classificações (pesos) seguintes pode vir a ter fraco resultado final (baixa pontuação total). Assim como, uma palavra com fraca frequência para a classificação 1, mas com maior frequência nos números 2,3,4..., por esta fórmula pode vir a obter um maior valor.

Os resultados para os 10 valores pré-estabelecidos variaram entre os 15% e os 5%. Assim, por ordem decrescente, obteve-se a seguinte hierarquia de valores: *Dádiva* e *Ajuda* (15%), *Serviço* (12%), *Partilha* e *Responsabilidade* (10%), *Voluntariado* (9%), *Disponibilidade*, *Solidariedade* e *Felicidade* (8%) e *Gratuidade* (5%).

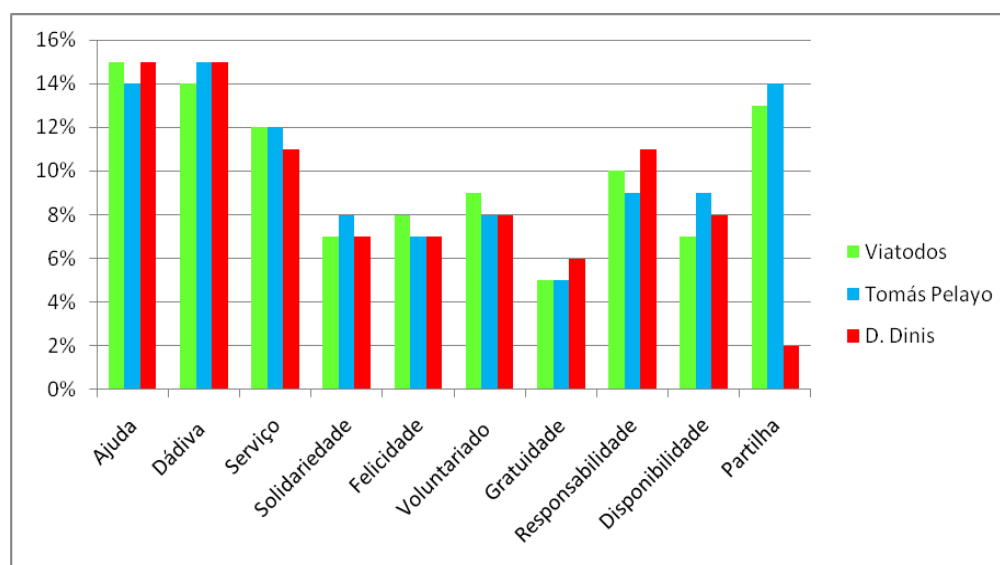
Gráfico nº12 - Resultados totais relativos à segunda questão



Fonte: Santos, 2011.

A dispersão dos resultados obtidos pelo conjunto das Escolas contempladas no estudo (gráfico nº 12) é consistente com o verificado através da análise individual das três Escolas (gráfico nº 13). Este facto que valoriza os dados recolhidos pode ainda, ser explicado, pela subjectividade e dimensão iminente pessoal dos *valores*.

Gráfico nº13 - Resultados totais por Escolas



Fonte: Santos, 2011.

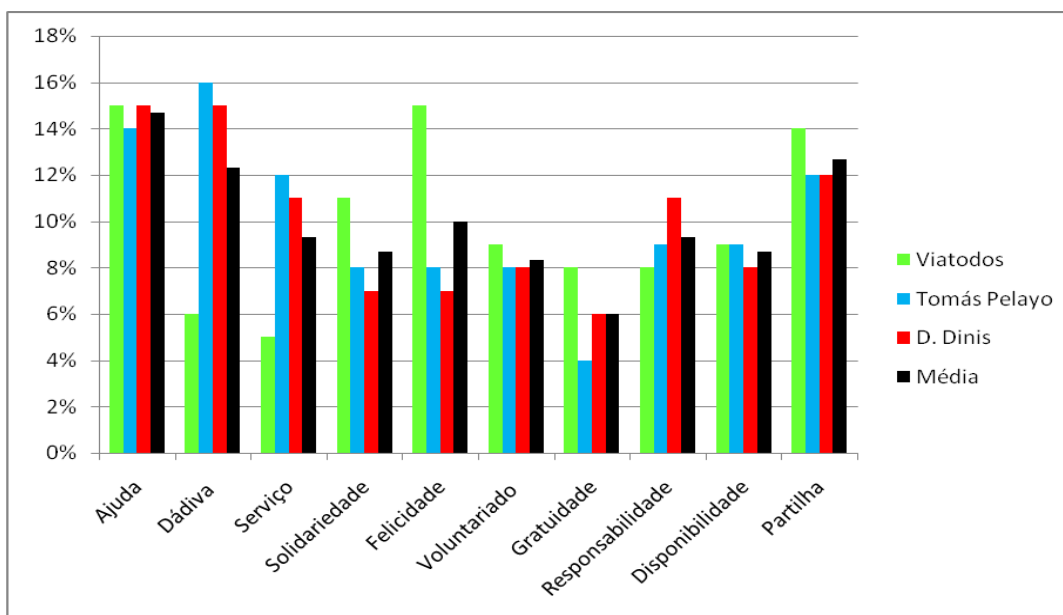
Ainda relativamente à análise por Escolas (ver gráfico nº 13), importa salientar a elevada coerência (inter-Escolas) dos resultados, com a priorização atribuída a um dado

valor por uma determinada Escola, a corresponder, maioritariamente, à priorização obtida pelas restantes. Uma excepção a esta coerência inter-Escolas na priorização dos *valores* é encontrada nos resultados para a *Partilha*. Neste último caso, o resultado obtido na Escola D. Dinis, demarca-se, de forma acentuada, dos obtidos nas Escolas de Viatodos e Tomás Pelayo.

Considerando agora os resultados, mediante o número de anos de participação no projecto de solidariedade, quer por Escola, quer na globalidade, obtemos a seguinte priorização (em ordem decrescente): *Ajuda, Partilha, Dádiva, Felicidade, Serviço e Responsabilidade, Solidariedade e Disponibilidade, Voluntariado, Gratuidade*.

O gráfico seguinte (gráfico nº 14) reporta aos resultados obtidos junto dos alunos que trabalharam no projecto de solidariedade pela primeira vez. Embora a representação gráfica dê conta dos resultados por Escola, uma vez esta análise não integra a nossa proposta inicial, centraremos as nossas interpretações nos resultados médios (colunas a preto).

Gráfico nº14 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela primeira vez



Fonte: Santos, 2011.

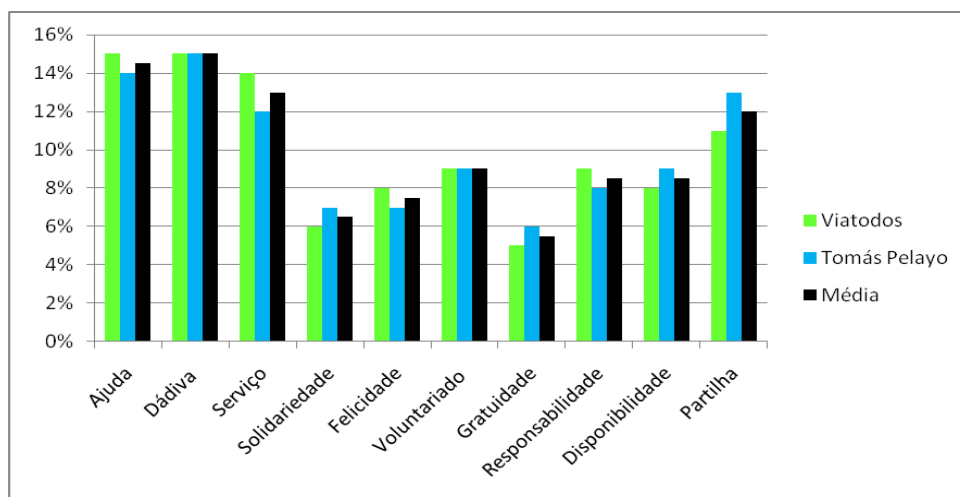
Constata-se, a partir da priorização de *valores* que a *Ajuda, Partilha e Dádiva*, são os mais valorizados (gráfico nº 14). Este resultado coincide parcialmente com o resultado global (gráfico nº 12), nomeadamente, no que se refere ao valor da *Ajuda* (o que obtém um resultado mais elevado em ambas as análises). Embora se reconheça que os restantes valores nem sempre correspondem à ordem hierárquica verificada nos

resultados globais ou à dos totais por Escola (gráfico nº 13), a ordem porque se apresentam neste caso, ou não se distingue muito da primeira, ou as diferenças encontradas não têm grande significado dadas as similitudes em termos percentuais.

Relativamente aos resultados obtidos pelo grupo de alunos a frequentar o projecto de solidariedade pela segunda vez (gráfico nº 15), verifica-se que conta, apenas, com alunos de duas Escolas (Viatodos e Tomás Pelayo). Quanto aos resultados, verifica-se, na generalidade, o que já foi dito anteriormente a respeito dos alunos a trabalhar no projecto pela primeira vez.

O perfil em «U», visível nesta representação gráfica (gráfico nº 15), é comum às anteriores (gráficos nº 13 e 14), bem como, às que se seguem (gráficos nº 16, 17 e 18).

Gráfico nº15 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela segunda vez

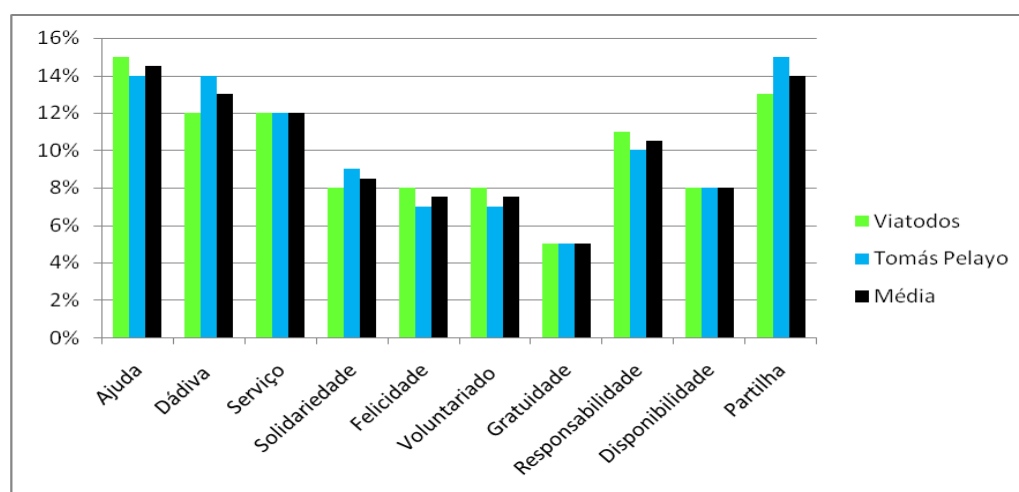


Fonte: Santos, 2011.

Em termos de hierarquização e por ordem decrescente, temos: *Dádiva, Ajuda, Serviço, Partilha, Voluntariado, Responsabilidade e Disponibilidade, Felicidade, solidariedade e gratuidade*. Salienta-se, ainda, que os quatro primeiros valores seguem a mesma hierarquia encontrada na análise dos resultados globais.

Atendendo aos resultados dos alunos a trabalhar no projecto pela terceira vez (gráfico nº 16), voltamos a constatar uma representação gráfica em «U», em que o valor da *Ajuda* volta a ocupar o primeiro lugar e o valor da *Gratuidade*, por exemplo, se encontra remetido, tal como nos resultados globais, para o último lugar da hierarquia.

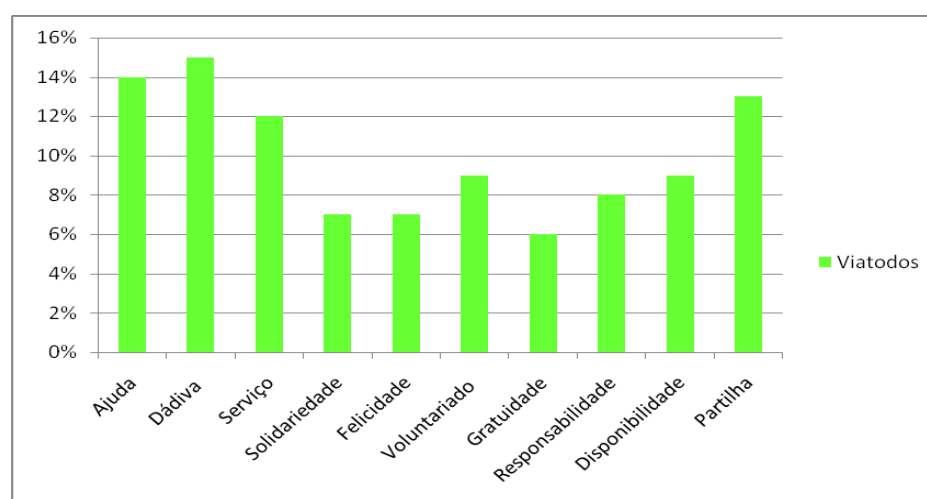
Gráfico nº16 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela terceira vez



Fonte: Santos, 2011.

Finalmente, importa mencionar, à semelhança do que foi feito quando nos debruçamos sobre os resultados obtidos pelo grupo de alunos com dois anos de experiência de participação no projecto que neste caso também apenas se encontram representadas as Escola de Viatodos e Tomás Pelayo.

Gráfico nº17 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela quarta vez



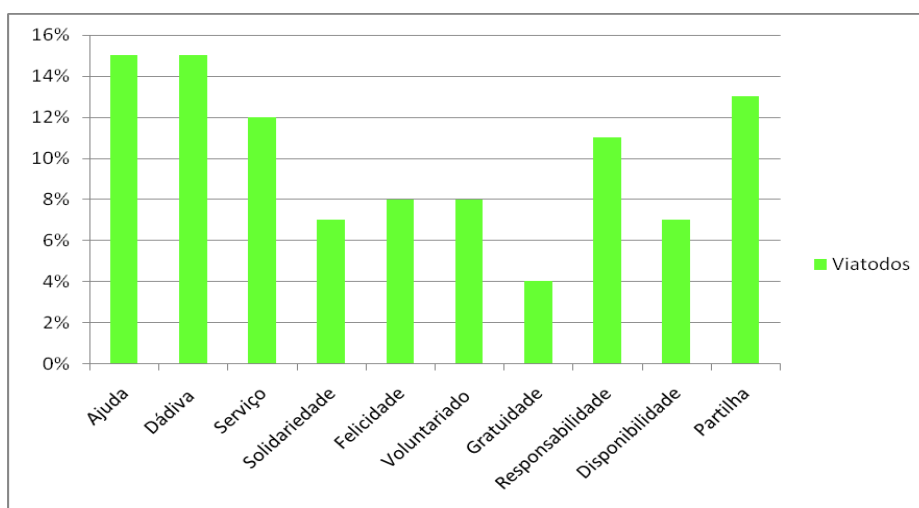
Fonte: Santos, 2011.

Os resultados obtidos pelos alunos com quatro anos de participação no projecto de solidariedade (gráfico nº 17) voltam a revelar um perfil de resposta semelhante ao dos restantes grupos, nomeadamente, resultando numa representação gráfica em forma de «U», com os valores da *Ajuda*, *Partilha* e *Dádiva* (mencionados por ordem

decrecente) a figurarem entre os que mais se destacam e o valor da *Gratuidade* a permanecer o menos valorizado.

Finalmente, seguem-se os resultados referentes aos alunos com cinco anos de envolvimento e participação directa no projecto de solidariedade (gráfico nº 18). Embora, quando representados graficamente, estes resultados mantenham, ainda, o referido perfil em «U» e os valores da *Ajuda*, *Dádiva*, *Partilha* e *Serviço* estejam entre os mais valorizados, na realidade, verificamos, tal como mencionado anteriormente a respeito dos resultados globais, uma muito considerável dispersão da priorização pelos vários diferentes valores.

Gráfico nº18 - Resultados totais por Escolas a trabalhar no projecto pela quinta vez



Fonte: Santos, 2011.

Em modo de conclusão, os resultados obtidos, revelam, independentemente do número de anos de participação no projecto, uma considerável homogeneidade na hierarquização dos valores. Como pudemos constatar pelos elementos indicados anteriormente, os valores mais escolhidos foram, por ordem decrescente, os da *Ajuda*, *Dádiva* e *Partilha*.

A referida homogeneidade convive com uma igualmente considerável dispersão dos resultados. Assim, como já anteriormente mencionado, analisadas em termos percentuais, as pontuações obtidas para um grande número de valores não diferem, entre si, de forma evidente.

3 – CARACTERIZAÇÃO DOS VALORES ASSOCIADOS À DINÂMICA DE VOLUNTARIADO

Na tentativa de caracterizar os valores identificados pelos alunos, foi acrescentada uma última questão à ficha de trabalho. Quisemos sobretudo ir ao encontro dos significados pessoais atribuídos a cada um dos valores assinalados.

Assim, relativamente a essa terceira questão – *Escreve uma frase utilizando a palavra que escolheste como mais importante* – e contabilizados os resultados relativos às três escolas, constata-se que um número considerável de alunos manifestou alguma dificuldade em explicitar as noções, conforme pretendido.

Embora a palavra mais considerada pelos alunos fosse – como se verificou anteriormente – a «Ajuda», as frases elaboradas a esse propósito reflectiram um conjunto de conceitos / explicações bastante amplo. Verificou-se, também, que mesmo quando reportavam a uma determinada frase / valor, a generalidade dos alunos acabava por fazer menção a outros valores.

Assim, a diversidade de conteúdos encontrada entre as respostas a esta terceira questão constituiu um desafio natural para a análise dos resultados. Consequentemente, e como opção aceite, a apresentação que se segue (gráfico nº 19) resulta de um trabalho em que se procurou agrupar a referidas frases em função das ideias que encerram e da frequência com que foram produzidas.

Globalmente, consideraram-se doze frases distintas entre um total de duzentas e quarenta e duas proferidas pelo conjunto da amostra. Entre essas frases, os “valores”: «Ajuda», «Felicidade» e «Solidariedade», foram os mais mencionados. Na realidade, como se constata no gráfico que se segue (gráfico nº 19), as frases “*A ajuda é muito importante para os meninos de África*” (57 respostas), “*A felicidade é muito importante para todos nós*” (51 respostas) e “*Ser solidário é ajudar os outros*” (38 respostas), correspondem ao conteúdo tipo de mais de 68% das respostas.

Independentemente destes primeiros resultados, apuramos, também, que outras frases incluíram estes mesmos “valores”.

- No âmbito da “Ajuda”: “*Eu ajudo os meninos de África a serem iguais a nós*”, “*Se todos nós ajudássemos uns aos outros o mundo era diferente*”, “*Todos devemos ajudar os que mais precisam*”.

•No âmbito da “Felicidade”: *“Toda a Gente tem o direito de ser feliz”, “A felicidade é a base de tudo”, “É bom ver a felicidade nas crianças”.*

•No âmbito da “Solidariedade”: *“A solidariedade é o que todos devíamos fazer”, “Temos que ser solidários”, “A solidariedade está dentro de todos, é preciso praticá-la”.*

Assim, considerando o total de respostas, pode-se afirmar que de uma ou outra forma, todas elas se referem aos três “valores” inicialmente mencionados (“Ajuda”, “Solidariedade” e “Felicidade”). Os alunos mostram a sua sensibilidade, prévia ou adquirida, ao projecto, numa dinâmica altamente individualizada (inerente à matéria e permitida pela proposta de trabalho), mas que se encontra no espaço comum do “imaginário” colectivo das crianças e dos jovens. Destacamos aqui o reconhecimento do valor da “Ajuda” como um ponto marcante no âmbito da participação no projecto, não só pelos resultados decorrentes desta última questão, mas também pela valorização do que já tinha sido alvo na análise das respostas às questões investigativas anteriores. Esta breve interpretação não ignora a representatividade obtida pela “Solidariedade” ou pela “Felicidade”, mas compreende-as numa dinâmica de inter-relação, em que se alguma se tivesse de destacar como basilar seria precisamente a que estes alunos elegeram com maior frequência.

Gráfico nº19 - Resultados totais relativos à terceira questão



Fonte: Santos, 2011.

A valorização de determinado projecto, do papel dos sujeitos no mesmo e da importância da sua implementação são elementos cuja percepção pode depender de factores como a maturidade e/ou o grau de envolvimento. Assim, segue-se, à semelhança do que já se efectuou para as questões anteriores, uma análise dos resultados em função dos anos de participação dos alunos no projecto de solidariedade que serve de base a todo este estudo: *Por Uma Nova África* (gráficos 20, 21, 22, 23 e 24).

Gráfico nº20 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela primeira vez



Fonte: Santos, 2011.

Relativamente aos alunos com um ano de participação no projecto, encontramos dez frases exemplificativas da diversidade de respostas. Entre estas, verifica-se através da análise do gráfico nº 20 que o “valor” da “Felicidade”, patente na frase tipo “*A felicidade é muito importante para todos nós*” se destaca dos demais. Embora outros “valores” como o da “Ajuda”, ou até, o da “Solidariedade” sejam igualmente mencionados com frequência, é a noção de “Felicidade” que mais marca este grupo de alunos.

Concluindo, mesmo agrupando todas as restantes referências aos três “valores” com resultados mais elevados, a “Felicidade” manteria sempre primazia sobre as demais.

Gráfico nº21 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela segunda vez



Fonte: Santos, 2011.

As frases elaboradas pelos alunos com mais vivência no projecto (gráfico nº21) mantêm a tendência para uma dispersão em que se destacam, novamente, três “valores” de base: “Solidariedade”, “Ajuda” e “Felicidade”. No entanto, nesta população, a dimensão solidariedade surge, de forma inequívoca, como a referência principal, englobando frases tipo como “*Ser solidário é ajudar os outros*”, “*Temos que ser solidários*”, “*A solidariedade está dentro de todos, é preciso praticá-la*” e “*A solidariedade é muito importante e valiosa*”. Globalmente, as frases alusivas à “Solidariedade”, seja pela simples tentativa de descrição, seja pelo mero reconhecimento da sua importância, quando conjugadas representam a esmagadora maioria do sentido de resposta (mais de $\frac{3}{4}$ do total de frases produzidas).

Salienta-se, ainda, o reconhecimento da relação entre “Ajuda” e “Solidariedade”, explícita na frase, “*Ser solidário é ajudar os outros*”.

Gráfico nº22 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela terceira vez



Fonte: Santos, 2011.

Entre a população a trabalhar há três anos (gráfico nº 22) no projecto de solidariedade, as frases alusivas à “Felicidade” aparecem em clara maioria face às que mencionam os “valores” da “Ajuda” e da “Solidariedade”.

A capacidade para estabelecer uma relação entre “valores”, nomeadamente entre “Solidariedade” e Ajuda”, volta a revelar-se na frase: “*Ser solidário é ajudar os outros*”. No entanto, e pela primeira vez, encontra-se um tipo de resposta que associa, também explicitamente, os “valores” da “Ajuda” e da “Felicidade”: “*Ajudar faz com que o outro fique mais feliz*”.

Gráfico nº23 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela quarta vez



Fonte: Santos, 2011.

Os alunos com quatro anos de intervenção no projecto revelam-se concisos no tipo de respostas elaboradas, oferecendo uma representação gráfica dos resultados quadripartida. No entanto, os “valores” de base permanecem os três habituais: “Ajuda”, “Solidariedade” e “Felicidade”.

A frase tipo “*É bom ver a felicidade nas crianças*” é uma das que aparece com a maior frequência. No entanto, o “valor” da “Ajuda” acaba por se sobrepor quando contabilizadas as três frases tipo que o mencionam: “*Ajudar é o mais importante*”, “*Todos devemos ajudar os que mais precisam*” e “*Ser solidário é ajudar os outros*”.

Cabe referir, ainda, que a tentativa de definir o “valor” da “Solidariedade” volta a revelar uma associação entre este e o “valor” da “Ajuda”.

Gráfico nº24 - Resultados totais dos alunos a trabalhar no projecto pela quinta vez



Fonte: Santos, 2011.

Os alunos com cinco anos de envolvimento no projecto apresentaram uma amplitude / diversidade de frases / resposta inferior à dos restantes grupos anteriormente analisados (gráfico nº 24). Temos assim uma representação gráfica tricolor onde se encontram implicados apenas dois dos três “valores” habituais: “Ajuda” e “Felicidade”.

O perfil de resultado supramencionado pode encontrar explicação, também, no facto de que com este tempo de envolvimento só se encontrarem alunos de uma escola – facto que limita, por exemplo, o número da amostra.

Estes alunos parecem especialmente sensibilizados para a importância e o dever da ajuda que associam ao “conforto”. Não deixa de ser curioso, no entanto, não se verificarem referências explícitas à “Solidariedade”, embora este “valor” esteja

subentendido, nomeadamente, na referência aos necessitados – *“É muito importante ajudar as pessoas necessitadas para elas se sentirem mais confortadas”*.

Em modo de conclusão, as percepções dos alunos parecem focadas em aspectos centrais trabalhados no decurso do envolvimento no projecto. Assim, a questão dos valores, basilar num projecto de solidariedade, expressa-se de forma bastante evidente, na constante do reconhecimento de “valores” como a “Ajuda”, a própria “Solidariedade”, ou ainda, nas expectativas de contribuir para a “Felicidade” própria e dos outros.

Um outro aspecto a salientar consiste no facto de valores como “Ajuda” ou “Solidariedade” aparecerem, progressivamente, mais associada a noções elementares de cidadania como são os direitos e os deveres. A “Felicidade”, por exemplo, é frequentemente mencionada como um direito de todos (ex: *“Toda a gente tem o direito de ser feliz”*) e a “Solidariedade” ou a “Ajuda” como um dever (ex: *“Todos devemos ajudar os que mais necessitam”*).

O tempo de participação no projecto parece, por um lado, ter resultado em alguma uniformização das frases, talvez pela redução da amostra, por outro, acrescentou consistência aos conceitos inerentes ao projecto em causa e revelou uma tendência de maturação reveladora da relevância desta dinâmica em termos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso investigativo permitiu-nos evidenciar a importância de uma formação cívica das crianças e dos jovens alicerçada em valores de ajuda e de solidariedade tradicionalmente associados às práticas de voluntariado social. Permitiu-nos ainda evidenciar o lugar de processos formativos de cariz sociopedagógico, como o projecto *Por Uma Nova África*, por exemplo no seio da cultura escolar.

Ainda antes de passar à discussão dos resultados na óptica da busca de respostas para as grandes questões investigativas, importa salientar alguns aspectos que não estando directamente implicados no processo formal da análise de dados, correspondem a constatações de ordem empírica julgadas fundamentais. Um desses aspectos concerne à aceitação do projecto pelas Escolas.

O tipo de participação e envolvimento dos alunos - crianças e jovens - neste tipo de dinâmica constitui, em si mesmo, um bom indicador da relevância destes processos formativos.

De notar igualmente a adesão das Escolas ao projecto. A aceitação do projecto por parte das Escolas não se resume, apenas, ao processo formal de autorização, mas sim a um processo dinâmico que envolveu múltiplos agentes: corpo docente (direcção, direcção de turma, professores de Educação Moral e Religiosa Católica e outros), alunos, família, entre outros.

Contudo, entre os frutos mais significativos do projecto contam-se, as repercussões na organização do mundo interior das crianças e jovens – isso mesmo se pode constatar nas verbalizações por eles feitas sobre as suas vivências. Recordamos ainda o testemunho de uma menina do 6º ano que referia *quem me dera poder ajudar mais os meninos que afinal de contas têm os mesmos direitos que nós e estão privados deles*, ou então o de um menino de 9º ano que referia *Irmã quando eu tirar o meu curso quero ir para Angola ajudar as crianças que nada têm*.

Ao nível do potencial de desenvolvimento e da manutenção da relevância do trabalho desenvolvido com os alunos verificamos o reconhecimento do valor do projecto mediante as sucessivas renovações de que vem sendo alvo, bem como, através da sua extensão no tempo, permitindo o acompanhamento do percurso escolar dos alunos.

Finalmente, não poderíamos deixar de salientar o sucesso na recolha de apoios para as missões em África, bem como, a implicação e o interesse real dos alunos pelos resultados do seu contributo. Em todas as turmas de todas as Escolas contempladas na amostra, à semelhança do que se verificou para as restantes Escolas e turmas em que se implementou o projecto, os alunos demonstraram avidez na conquista/angariação de fundos/factores promotores da melhoria da qualidade de vida daqueles que eram o objecto da ajuda das missões. Na realidade, os alunos mostraram uma vontade competitiva de tornarem a sua intervenção significativa – um exemplo disso mesmo são os resultados alcançados no ano lectivo 2009/2010, onde foram angariados 20.847, 96 Euros, bem como no ano lectivo 2010/2011, onde foram angariados 21.975,00 Euros – e grande interesse nos detalhes da “ajuda” que estavam a proporcionar.

Recordamos que o questionário aplicado assumiu a forma de uma ficha de trabalho, inscrita na própria dinâmica do projecto. Este facto permitiu enriquecer o processo de aferição sobre motivações e percepções dos alunos, ajudando a complementar os dados recolhidos através da inquirição e que constituíram a base fundamental da nossa análise.

Acreditamos que as crianças e os jovens apresentaram os seus motivos numa lógica a que não serão alheios os seus próprios valores e assim se explica a diversidade de respostas. No entanto, ficou também bastante claro, que das inúmeras explicações que fundamentavam o reconhecimento do valor do projecto se destacou o valor “Ajuda”, tornado manifesto através da elevada frequência com que se encontraram referências à “Ajuda aos necessitados”.

O efeito da socialização (adaptação social) e o da formação (formação geral no âmbito da disciplina de E.M.R.C. e formação específica decorrente da implementação do próprio projecto) parece presente na consistência da hierarquização dos valores que se verificou, tanto ao nível das Escolas, como pela independência relativamente ao número de anos de envolvimento no projecto. Na realidade, a análise dos resultados apontou no sentido duma massiva valorização do projecto, aparentemente, assente num conjunto de valores que se apresentaram hierarquizados de forma relativamente estável e indiferente a variáveis como as diferentes Escolas ou o tempo de permanência no projecto por parte dos alunos, ou seja, globalmente considerada, a motivação pareceu partir do reconhecimento da validade e “importância do projecto”, crescendo, depois, mediante a identificação de valores que se lhe associavam, como a “Ajuda”, a “Solidariedade”, a “Felicidade Interior”, a “Igualdade de Direitos”, entre outras.

A abordagem à caracterização do projecto por parte dos alunos permitiu constatar, mais uma vez, a subjectividade inerente a conteúdos como os “valores”. A dispersão dos resultados em termos dos valores que na percepção dos alunos melhor caracterizavam o projecto, espelha, igualmente, a consciência (ou o sentimento) da abrangência conceptual da solidariedade e do carácter eminentemente inter-relacionado dos “valores humanos”. Assim, o recurso aparentemente descomplexado, mas consciente, de diferentes valores (ex. Dádiva, Ajuda, Serviço, Partilha, Responsabilidade, etc.), pode ser consequência, entre outras, de uma considerável familiarização com a temática e seus conceitos.

Considerando a hierarquia de valores em função do crescendo no número de anos de envolvimento no projecto cabe referir que não se verificaram alterações substantivas, mantendo-se um perfil de priorização de valores relativamente estável.

O projecto em causa pode, em cada momento, ser bem caracterizado, por variadas combinações de valores, sem que a partir das mesmas seja fácil efectuar qualquer inferência à maturidade dos indivíduos ou ao seu desenvolvimento moral. Assim, mais do que estabelecer uma determinada hierarquia, é o reconhecimento da diversidade que indicia um bom desenvolvimento, enquanto as semelhanças na priorização por parte de diferentes indivíduos constitui um bom indicador de efeitos de integração / socialização.

Considerando, agora, os resultados mediante o pedido de elaboração sobre a palavra / valor que tinham considerado mais importante no âmbito da caracterização do projecto em que estavam envolvidos, importa salientar, agrupadas as frases produzidas, que os conteúdos mais frequentes voltavam a incluir os “valores” da “Ajuda”, “Felicidade” e “Solidariedade”.

A partir das 242 frases produzidas pelos alunos, e ainda numa óptica predominantemente quantitativa, podemos encarar o destaque atribuído ao “valor” da “Ajuda” com a naturalidade que decorre do mesmo já se ter percebido como primordial nas análises anteriores. Na realidade, parece-nos compreensível que a “Ajuda” (palavra, conceito e/ou valor moral) seja “aquilo” que de facto mais facilmente nos é trazido à consciência quando procuramos, associações para a imagem mental de “Solidariedade” – conceito que se pode entender, aliás, no âmbito de um “tipo” especial de ajuda.

Outro elemento importante para a discussão destes resultados foi o facto de na elaboração da frase e independentemente do “valor” / tema que lhe serviu de referência,

os alunos terem incluído, sistematicamente, outras palavras / “valores” – facto que realça a ligação entre os conceitos, bem como, a sua complexidade conceptual.

Os resultados descritos para as três grandes questões desta investigação valem, não só pelas respostas que permitem com base na sua expressão numérica, mas acima de tudo, pelas constatações que permitem, ao nível da aceitação, envolvimento e implicação pessoal / institucional que demonstram. Dito de outro modo, neste processo investigativo a forma como fomos recebidos pelas escolas, a forma como os alunos acolheram o projecto *Por Uma Nova África* e a forma como todos colaboraram representou, também, uma forma de dádiva, uma prova do potencial de generosidade, possível num meio onde a razão domina mas as razões da dádiva ainda parecem estar mal compreendidas. Esta dádiva recebida, tal como a deu a conhecer Mauss, obriga a uma retribuição que muitas vezes por imperativos se transformam em redistribuição. No nosso caso e talvez, agora, numa perspectiva económica mais ocidental, o sucesso da implementação deste projecto nas escolas foi, entretanto, capitalizado na constituição de uma Associação própria denominada *SocialisRep* – Solidariedade Reparadora, Associação de Acção Social. A retribuição material derivada em redistribuição livre de contrapartidas, consubstanciando-se em solidariedade.

Terminando, quanto à questão de saber em que medida estão as Escolas vocacionadas para integrar dinâmicas de voluntariado social nos seus projectos educativos, consideramos que ela ficou respondida embora não tenha constituído um objectivo específico da investigação empírica. Pode dizer-se que as Escolas estão abertas e vocacionadas para este tipo de prática. Por outro lado, como refere Adérito Barbosa, *propor o voluntariado a partir da Escola é uma prioridade para que se desenvolva a cidadania entre as pessoas; toda a pessoa pode oferecer algo à sociedade dentro daquilo que sabe e tem possibilidade para realizar* (2009, p.127).

Contudo, gostaríamos de, num futuro próximo, poder aprofundar esta questão e desenvolver um processo de inquirição junto dos professores e outros actores educativos. Tal como refere Roberto Carneiro (2001), no âmbito de uma educação integral, o aluno deve ser acima de tudo considerado como pessoa, como um sujeito titular de direitos e deveres. E no contexto de uma sociedade educativa a possibilidade de construirmos um mundo onde cada pessoa possa viver com dignidade é uma meta que depende da colaboração de todos, famílias, escolas e comunidades.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1996). *Conceptos clave da educación social*, Universidade de Santiago de Compostela.

AA.VV. (1998). *Dicionário de Língua Portuguesa*, 8ª Edição, Porto: Porto Editora.

AA.VV. (1999). *Educação de Adultos & Intervenção Comunitária*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ARAÚJO, Henriques Gomes. (2009). A dádiva, o tempo e o trabalho voluntário, in *Cadernos de Pedagogia Social*, nº 3, Lisboa: Universidade Católica Editora.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, Nova Iorque: 10 de Dezembro de 1948.

AUGÉ, Marc. (2007). *Não Lugares*, Lisboa: 90 graus Editora.

AZEVEDO, Joaquim. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sócio comunitária da educação*, in *Cadernos de Pedagogia Social*.

BAPTISTA, Isabel (2005), *Dar Rosto ao Futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

BAPTISTA, Isabel (2010), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, in *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Américo Nunes Peres e Ricardo Vieira, Coordenadores, 1ª edição, Chaves, APAP CIID-IPL.

BARBOSA, Adérito Gomes. (1999). *Jovens com futuro*, Lisboa: Edições Paulus.

BARBOSA, Adérito Gomes. (2000). *Jovens com Valores*, Lisboa: Edições Paulinas.

BARBOSA, Adérito Gomes. (2009). *Ética do Voluntariado*, *Cadernos de Pedagogia Social*, nº3. Lisboa: Universidade Católica Editora.

BENEVIDES, Maria Victoria. (2000). *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Disponível em <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. [consultado em 14.1.2011].

BENTO XVI. (2008). *Solidariedade e a subsidiariedade autênticas*, Discurso proferido à Pontifícia Academia das Ciências Sociais a 5 de Maio na Cidade do Vaticano, consultado em <http://www.zenit.org/article-18320?l=portuguese>. [consultado em 14.10.2010].

BUENO, Mariel Siqueira. (2008). *Hospitalidade no jogo das relações sociais*, São Paulo: Editora Vieira.

CARNEIRO, Roberto. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Págs. 147-150. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001. Consultado em <http://pt.scribd.com/doc/7250529/Roberto-Carneiro-Fundamentos-Da-Educacao-e-Da-Aprendizagem>. [consultado em 17.05.2011].

CARNEIRO, Roberto. (2002). *20 anos para vencer décadas de atraso educativo*, síntese do estudo. http://www.carloscorreia.net/livros/20_anos_atraso.pdf. [consultado em 15.04.2011].

CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA, Isabel. (2004). *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*, Porto: Porto Editora.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas, 30.10.1995.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Livro Branco, preparação dos países associados da Europa Central e Oriental para a sua integração no mercado interno da união*, Bruxelas, 03.05.2000.

CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II, in *Declaração sobre a Educação Cristã*, 11ª Edição, 1987, Editorial A.O. – Braga.

CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ. (2005). *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, Cascais: Principia.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS REPARADORAS DE NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. (2010). *Constituições*, Fátima: Gráfica Almondina.

DELORS, Jacques. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.

DONALD, Merlin. (1999). *Origens do Pensamento Moderno*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERMOSO, Paciano (1944). *Pedagogia Social, Fundamentación Científica*. Barcelona: Herder.

FORMIGÃO, Manuel Nunes. (1944), *Carta à Ir Maria do Carmo*, 14 de Maio de 1944, Caixa 30.

GABOTTI, Moacir. (2001). *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez Editora.

GABOTTI, Moacir. (2004). *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez Editora.

GODBOUT, Jacques. (1997). *O Espírito da Dádiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS. *Programa de Educação em Valores Humanos*. Disponível em <http://www.valoreshumanos.org/evh.asp>. [Consultado em 20.02.2011].

JARES, Xesús. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.

JOÃO PAULO II. (1982). *Exortação Apostólica Familiaris Consortio*, 1982, Editorial A.O. – Braga.

JOÃO PAULO II. (1988). *A Solicitude Social da Igreja*. Lisboa: Edições Paulistas.

JOÃO PAULO II. (1994). *Carta às famílias*, Lisboa: Editora Rei dos Livros.

MACHADO, Evelcy Monteiro. (2008). *A Pedagogia Social: diálogos e fronteiras com a educação não formal e educação sócio comunitária*. Disponível em http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_evelcy.pdf [Consultado a 2.2.2011].

MARTINS, Maria José e MOGARRO, Maria João. (2010). A Educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educacion*, nº 53.

MAUSS, Marcel. (2008), *Ensaio sobre a Dádiva*, Lisboa: Edições 70.

MORIN, Edgar. (1999). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nova Bíblia dos Capuchinhos, (1998). Difusora Bíblica.

NÓVOA, António. (2005). *Evidentemente histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

OSORIO, Agustini Requejo. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*, Lisboa, Editorial Ariel, S. A.

PAIS, José Machado. (2006). *Nos rastros da solidão – Deambulações sociológicas*. Porto: Ambar.

PAIXÃO, Maria de Lourdes Lodovice. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Editora S.A.

PIAGET, Jean. (1998). *Pedagogia*, Lisboa: Instituto Piaget.

ROCHA, Filipe. (1996). *Educar em Valores*, Aveiro: Estante Editora.

SERRANO, Gloria Pérez. (2003). *Pedagogia Social-Educacion Social, Construcción científica e intervención práctica*, Madrid: Narcea, S.A.

TETTAMANZI, Diogo. (2009). *Não há futuro sem solidariedade*, Prior Velho: Editora Paulinas.

Documentos Consultados

O Guia de Mestrado em Ciências de Educação – especialização em Pedagogia Social. 2009/2010. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

A Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro.

O Decreto-Lei n.º 40/89, de 12 de Fevereiro.

O Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro.

O Decreto-Lei n.º 176/2005, de 25 de Outubro.

A Portaria n.º 87/2006, de 24 de Janeiro.

A Resolução 40/212 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 17 de Dezembro de 1985.

A Resolução 52/17 da Assembleia Geral das Nações Unidas de Novembro de 1997.

A Resolução de Conselho de Ministros n.º 50/2000, de 30 de Março.

A Declaração Universal do Voluntariado de Janeiro de 2001.

A Decisão do Conselho da União Europeia, de 27 de Novembro de 2009.

Projecto Educativo da Escola Básica 2/3 de Viatodos, Concelho de Barcelos, intitulado “*Continuidade e Progresso*”, 2009-2012.

Projecto Educativo da Escola Secundária D. Dinis de Santo Tirso, 2008-2009.

Projecto Educativo da Escola Secundária Tomás Pelayo de Santo Tirso, 2002.

Projecto de solidariedade *Por Uma Nova África*, Secretariado Diocesano do Ensino da Igreja nas Escolas, em parceria com a Congregação das Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima, no ano lectivo 2010-2011.

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de trabalho relativa ao projecto de solidariedade

"Por Uma Nova África"

Escola _____

Idade _____ **Sexo** _____ **Ano** _____

1 - Achas que vale a pena apresentar o Projecto *Por Uma Nova África* aos teus amigos? Porquê?

2 - Ordena de 1 a 10 (1 o mais importante e 10 o menos importante) as palavras que, no teu entender, melhor traduzem o Projecto:

Ajuda	Felicidade	Partilha	Dádiva
Gratuidade		Disponibilidade	Serviço
Voluntariado		Responsabilidade	Solidariedade

3 - Escreve uma frase utilizando a palavra que escolheste como mais importante.

_____/_____/_____

Obrigada pela tua colaboração

Fonte: Santos, 2011.

Anexo 2 – Grelha de análise da ficha de trabalho por ano de escolaridade

Responderam **89** alunos do **8º** Ano

Sexo	Masculino – 48
	Feminino – 41

1ª Questão: Achas que vale a pena apresentar o projecto *Por Uma Nova África* aos teus amigos? Porquê?

Sim – 89

Porquê?	Ajudar os meninos	1
	Cada um pode contribuir um bocadinho para ajudar	8
	Toda a gente merece o melhor	2
	Acho muito importante ajudar	12
	O bocadinho de todos faz a diferença	2
	É uma forma de despertar a parte melhor do ser humano	1
	Acho porque assim percebemos como está a África	3
	Porque em África as pessoas não têm as mesmas condições de vida	1
	Este projecto é uma boa iniciativa	1
	Sensibilizar as pessoas para serem solidárias	11
	É um projecto interessante e importante	7
	Devemos ajudar quem não tem as mesmas possibilidades que nós	11
	Ajudar é muito gratificante, não só para quem recebe como para quem dá	3
	Porque todas as pessoas e crianças tem o mesmo direito do que nós	7
	Para terem conhecimento do projecto e ajudar	17
Acho muito importante a felicidade de uma criança	2	

2ª Questão: Ordena de 1 a 10 (1 o mais importante e 10 o menos importante) as palavras que, no teu entender, melhor traduzem o projecto.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ajuda	20	20	22	14	5	1	1	4	1	0
Felicidade	28	12	12	6	9	7	7	4	0	3
Partilha	14	16	15	10	11	7	4	8	0	3
Dádiva	1	4	3	7	8	6	12	7	17	23
Gratuidade	0	1	3	12	7	12	14	17	12	10
Disponibilidade	2	2	4	8	15	23	12	11	4	7
Serviço	0	2	0	3	4	5	9	17	21	27
Voluntariado	5	8	12	9	15	13	7	9	5	5
Responsabilidade	0	2	7	6	6	10	18	7	23	9
Solidariedade	18	21	10	13	8	4	4	4	5	1

3ª Questão: Escreve uma frase utilizando a palavra que escolheste como mais importante

Ajuda	Todos devemos ajudar os mais que mais precisam	6
	Ajudar é o mais importante	8
	Quando existe ajuda, existe felicidade	2
	Ajudar não custa.	1
	Toda a gente merece ajuda	2
	Ajudar é bom	1
	Ajudar faz com que o outro fique mais feliz	5
	A ajuda é muito preciosa para o bem-estar das crianças	1
Solidariedade	A solidariedade faz os outros felizes	2
	A solidariedade é o que nós todos devíamos fazer	3
	A solidariedade é ajudar com prazer	2
	Quem não é solidário não é ninguém	1
	A solidariedade é muito importante, para quem dá e para quem recebe	1
	Devemos ser solidários para que os outros sejam felizes	1
	Ser solidário é ajudar os outros	6
	A solidariedade é ajudar as outras pessoas nas suas necessidades	2
Felicidade	A felicidade é muito importante para todos nós	2
	A felicidade numa criança é a coisa mais importante	1
	A felicidade dos outros faz-nos felizes	1
	A felicidade cura muita coisa	1
	A felicidade é fixe	1
	Uma pessoa feliz consegue enfrentar os desafios	1
	A felicidade é o melhor presente que se pode dar	5
	Todos os meninos e meninas têm direito à felicidade	3
	É bom ver a felicidade nas crianças	10
A felicidade é tudo na vida	4	
Voluntariado	O voluntariado é importante e não custa	2
	Voluntariado é ajudar sem receber nada	2
Partilha	Temos de partilhar o que o mundo nos deu	1
	Ao partilharmos podemos fazer muitas crianças felizes	3
	Sem a partilha não existe nada	1
	A partilha é uma coisa linda da vida	1
	Partilhar é muito importante	5
	Partilhar é fazer um mundo melhor, cheio de sorrisos e felicidade	3
Dádiva	É contribuir	1
Disponibilidade	Disponíveis para ajudar	1
	Disponibilidade é fundamental	1

Fonte: Santos, 2011.

Anexo 3 – Grelha de análise da ficha de trabalho relativa à primeira questão por Escola

		5º	%	6º	%	7º	%	8º	%	9º	%	Total	%
A	Ajudar Necessitados	39	42%	26	32%	24	25%	21	24%	30	37%	140	32%
B	Importância do Projecto	20	22%	41	49%	40	41%	25	29%	26	32%	152	34%
C	Outros Felizes	10	11%	5	6%	1	1%	2	2%	1	1%	19	4%
D	Felicidade Interior	0		1	1%	5	5%	3	4%	0		9	2%
E	Desigualdades	14	15%	2	2%	4	4%	16	18%	11	13%	47	10%
F	Igualdade de Direitos	6	6%	8	10%	7	7%	9	10%	4	5%	34	8%
G	Solidariedade	1	1%	0		12	12%	11	13%	10	12%	34	8%
H	Outro Valor ao que Têm	3	3%	0		0		0		0		3	1%
I	Ajudar e ser ajudado	0		0		5	5%	0		0		5	1%
	Total	93		83		98		87		82		443	100%

Fonte: Santos, 2011.

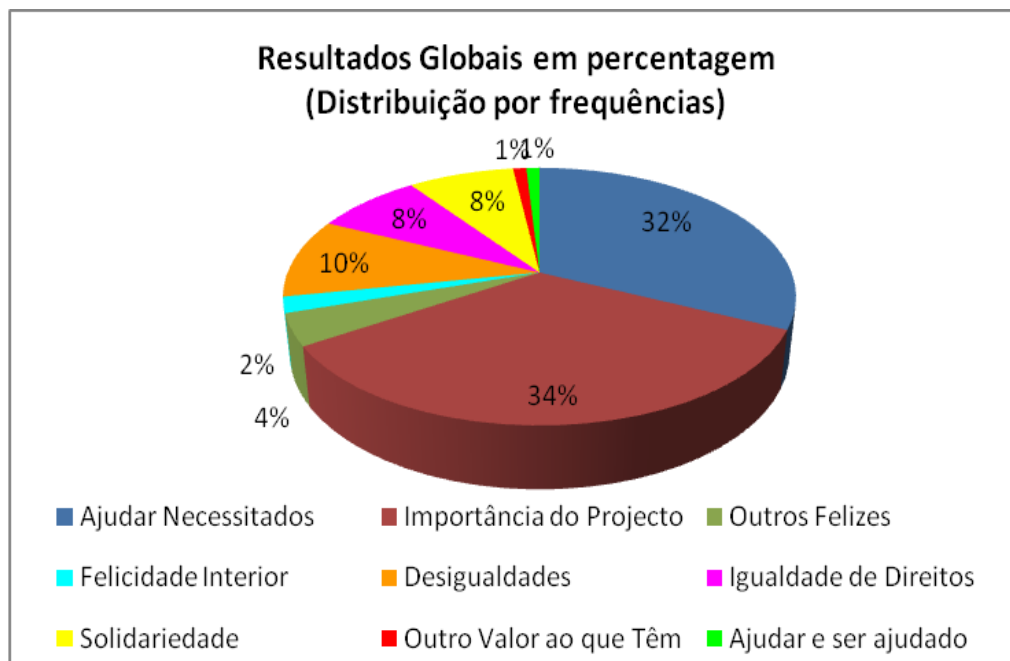
Anexo 4 - Caracterização da amostra por Escolas

E.B 2/3 de Viatodos

Frequência total das categorias de resposta

A análise dos resultados obtidos na Escola E.B.2/3 de Viatodos apresenta, genericamente, a mesma tendência encontrada nos resultados globais das três Escolas

Gráfico nº 1 - Resultados globais da Escola, relativos à primeira questão



Fonte: Santos, 2011.

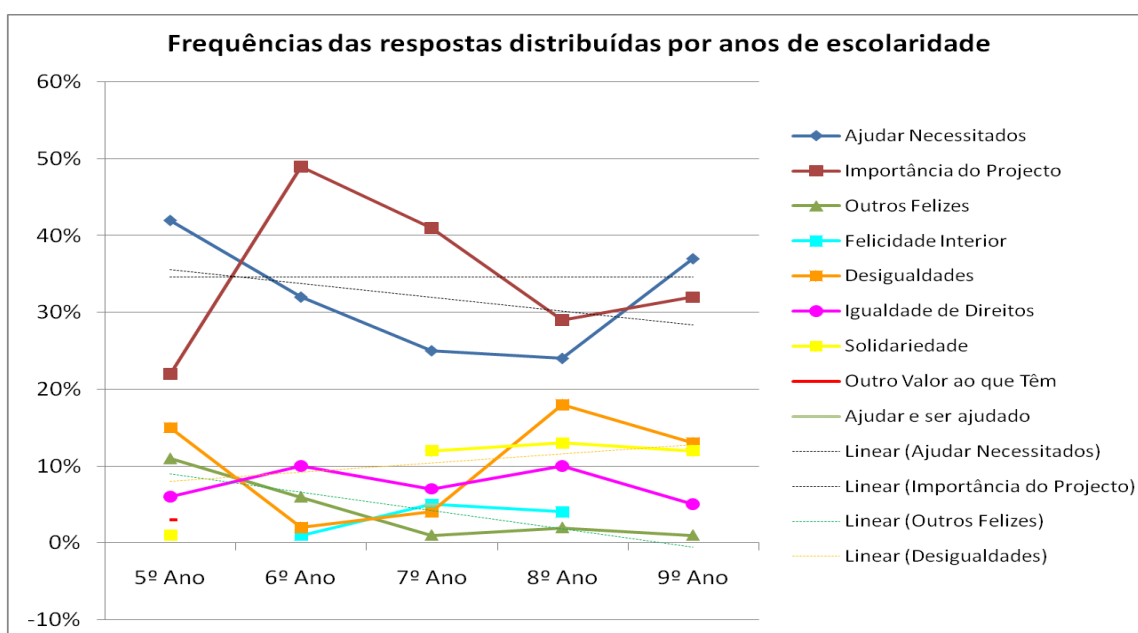
Como se pode constatar na representação gráfica, as respostas que reflectem o reconhecimento da «importância do projecto» e o valor da «ajuda aos mais necessitados» destacam-se das demais de forma evidente e inequívoca, respectivamente com frequências de 34% e 32%.

Verifica-se, ainda, a sensibilidade para o problema das desigualdades (10%), a questão da igualdade de direitos (8%) e o valor da solidariedade (8%).

Frequência total das categorias de resposta por anos de escolaridade

Como se verifica a partir da análise do Gráfico seguinte a importância atribuída ao projecto e o valor da ajuda aos mais necessitados são categorias que mantêm os valores mais elevados em todos os anos de escolaridade – facto que acrescenta consistência aos resultados globais discutidos no ponto anterior.

Gráfico nº 2 - Frequência total das categorias de resposta por anos de escolaridade



Fonte: Santos, 2011.

Recorrendo a uma análise das linhas de tendência (modelo linear) verificou-se que se a categoria «importância do projecto» se mantém presente de forma bastante consistente, independentemente do ano de escolaridade dos alunos; já no que se refere à categoria «ajudar os necessitados» parece verificar uma tendência geral para a diminuição da sua frequência à medida que os alunos vão avançando no seu percurso escolar. Salienta-se, ainda com base na análise de tendências que a sensibilidade para o problema das desigualdades parece seguir uma tendência ligeiramente crescente em função dos anos de escolaridade, e em sentido inverso, encontra-se a categoria referente à «felicidade dos outros».

Gráfico n° 3 - Resultados globais da Escola, relativos à segunda questão

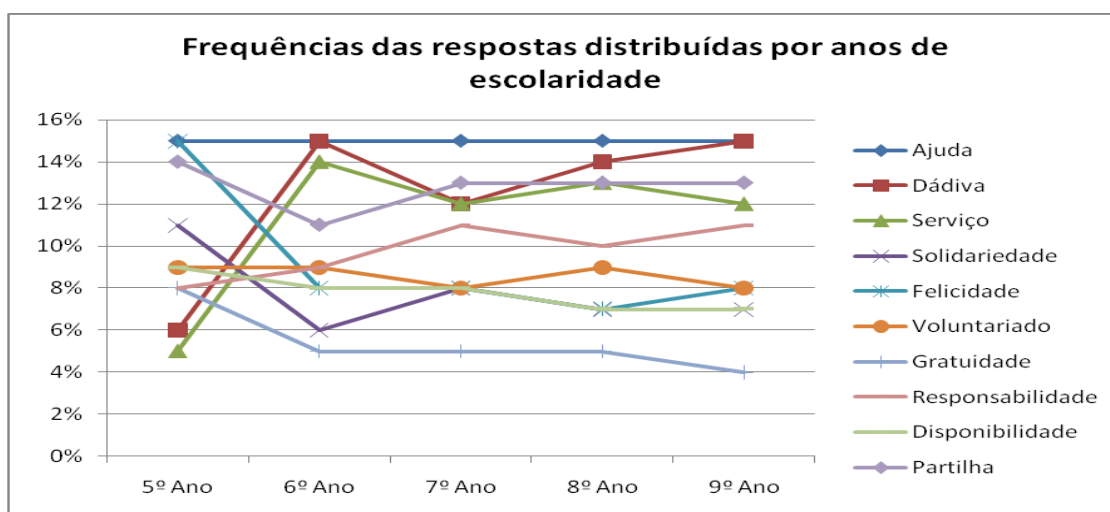


Fonte: Santos, 2011.

A priorização dos valores mediante os resultados obtidos na Escola E.B. 2/3 de Viatodos enquadra-se no que já foi mencionado na análise dos resultados globais, voltando a verificar-se uma elevada dispersão dos resultados.

Os resultados mais elevados são relativos aos valores «ajuda» e «dádiva», respectivamente com 15% e 14%. No entanto, estes resultados não se distinguem de outros, como por exemplo, os relativos à «partilha» ou ao «serviço», respectivamente com 13% e 12%.

Gráfico n°4 - Frequência total por anos de escolaridade



Fonte: Santos, 2011.

A análise dos resultados apresentada revela algumas variações mediante os anos de escolaridade. Os valores da «dívida», do «serviço» e da «responsabilidade» apresentam uma tendência crescente, enquanto a relevância atribuída à «partilha» e à «disponibilidade» seguem uma tendência de desvalorização.

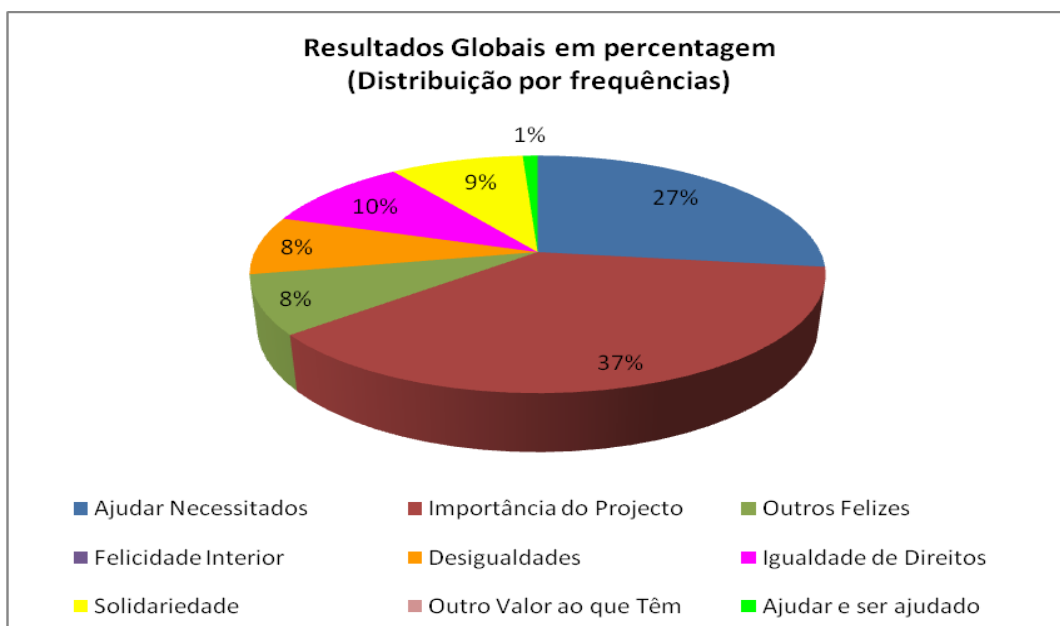
O *valor* da «ajuda» verifica-se quase inalterável, obtendo sempre a maior percentagem. A importância atribuída à «partilha» também se apresenta bastante estável ao longo dos anos, começando e terminando com a segunda maior percentagem.

Escola Tomás Pelayo

Frequência total das categorias de resposta

A análise dos resultados obtidos na Escola Tomás Pelayo apresenta, igualmente, a tendência genérica, encontrada nos resultados globais das restantes.

Gráfico n° 5 - Resultados globais da Escola



Fonte: Santos, 2011.

Como se pode constatar, a classificação por frequência das categorias de resposta reflectem, também, o reconhecimento da «importância do projecto» 37% e o valor da «ajuda aos mais necessitados» 27% – categorias que se destacam-se das demais, com frequências a variar entre os 10% para a «igualdade de direitos» e os 8% para as categorias «desigualdades» e «outros felizes». O valor/categoria «solidariedade» surge com uma frequência ponderada de 9%.

Finalmente, destaca-se, pelo seu surgimento (embora apenas com 1%), a categoria de ajuda numa perspectiva de valor de reciprocidade, «ajudar e ser ajudado».

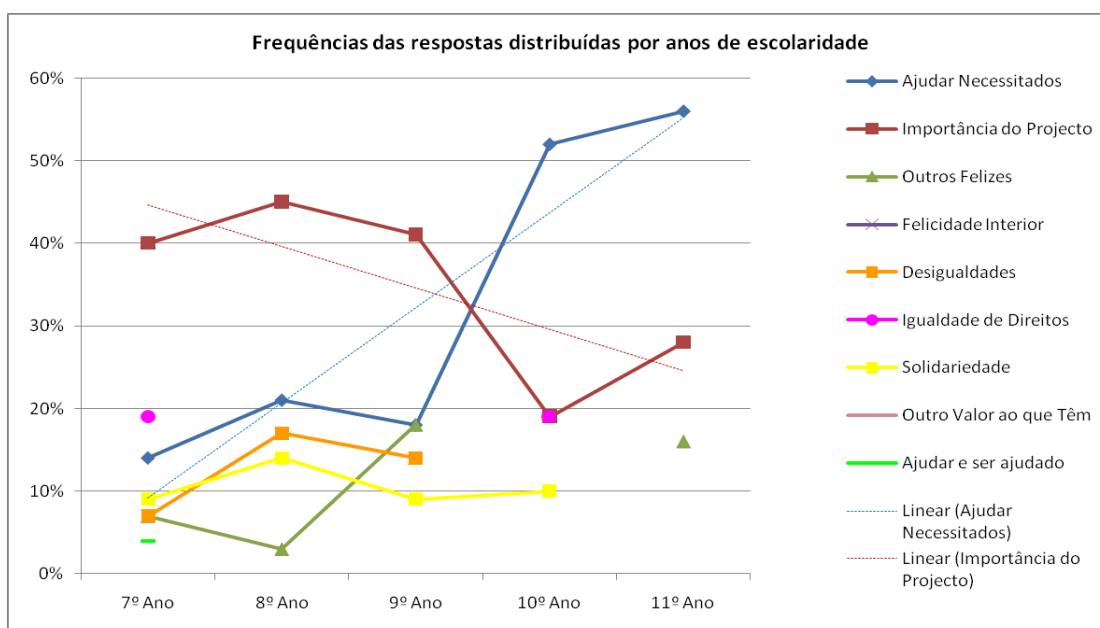
Frequência total das categorias de resposta

A partir da análise do gráfico seguinte, destaca-se, à semelhança do que aconteceu para a Escola Tomás Pelayo, a consistência, ao longo dos vários anos de escolaridade, da importância atribuída ao projecto (categoria «importância do projecto») e o valor da «ajuda aos necessitados» - categorias que mantêm os valores mais elevados em todos os anos de escolaridade.

Recorrendo a uma análise das linhas de tendência, segundo o modelo linear, verificou-se que se a categoria «importância do projecto» apresenta uma tendência decrescente com o aumento da escolaridade dos alunos, e no sentido inverso, a categoria «ajudar os necessitados» apresenta uma clara tendência de crescimento com a evolução da formação escolar.

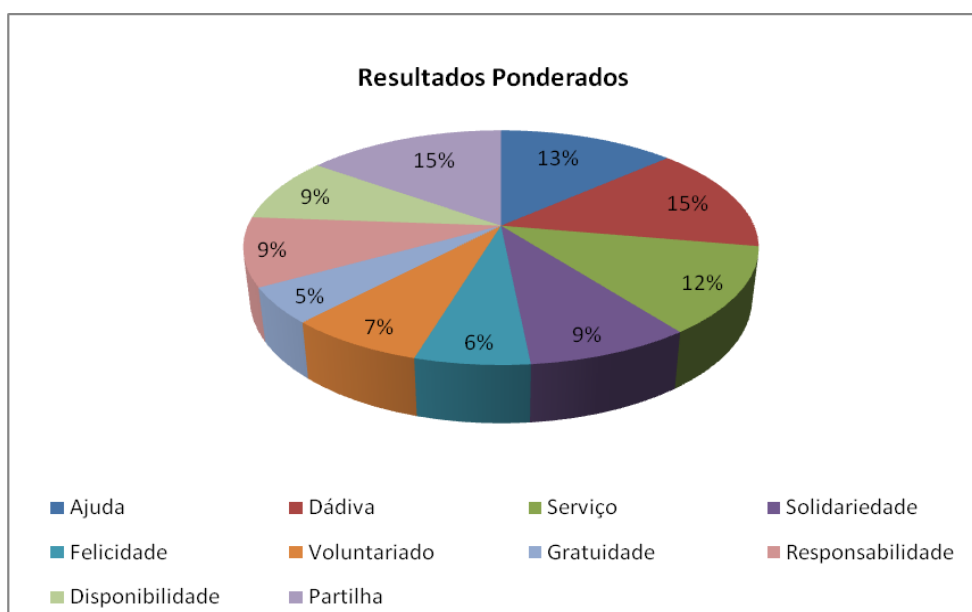
As restantes categorias apresentam, apenas, pequenas variações em função dos anos de escolaridade.

Gráfico nº6 - Frequência total das categorias de resposta por anos de escolaridade



Fonte: Santos, 2011.

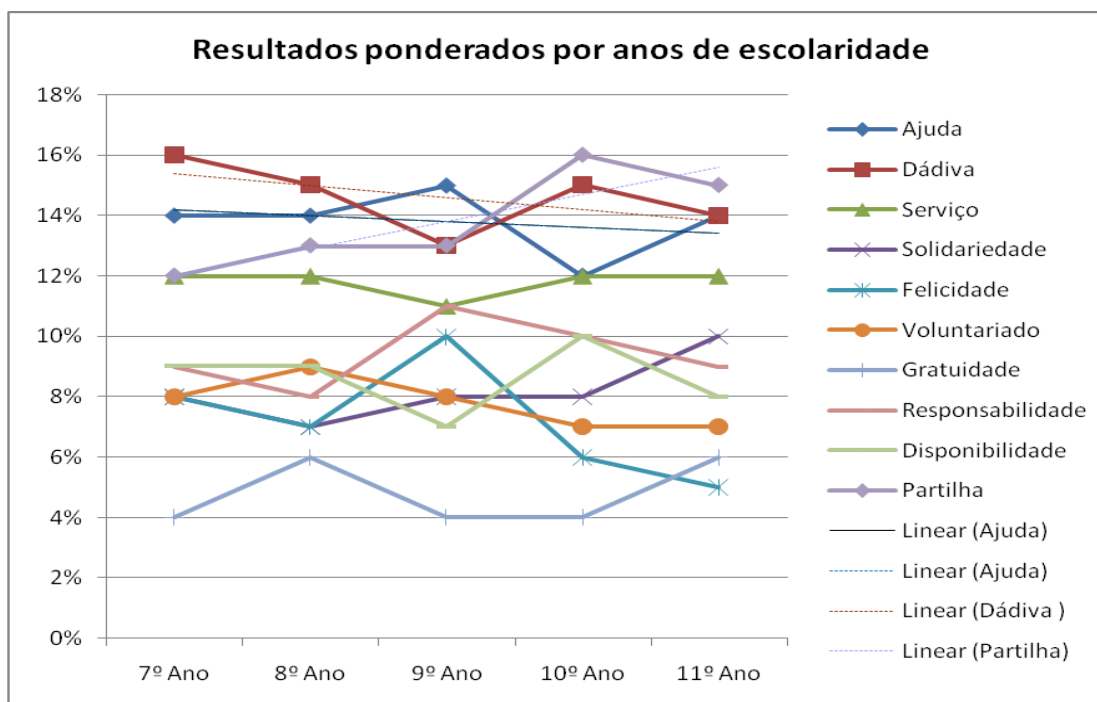
Gráfico nº 7 - Resultados globais da Escola, relativos à segunda questão



Fonte: Santos, 2011.

Os resultados obtidos na Escola Tomás Pelayo revelam grande dispersão. Salientam-se, apenas, o valor «partilha» e o valor «dádiva» que obtêm a percentagem mais elevada, 15%. No entanto, com uma distância de apenas dois pontos percentuais encontra-se o valor «ajuda» com 13%.

Gráfico nº 8 - Frequência total por anos de escolaridade



Fonte: Santos, 2011.

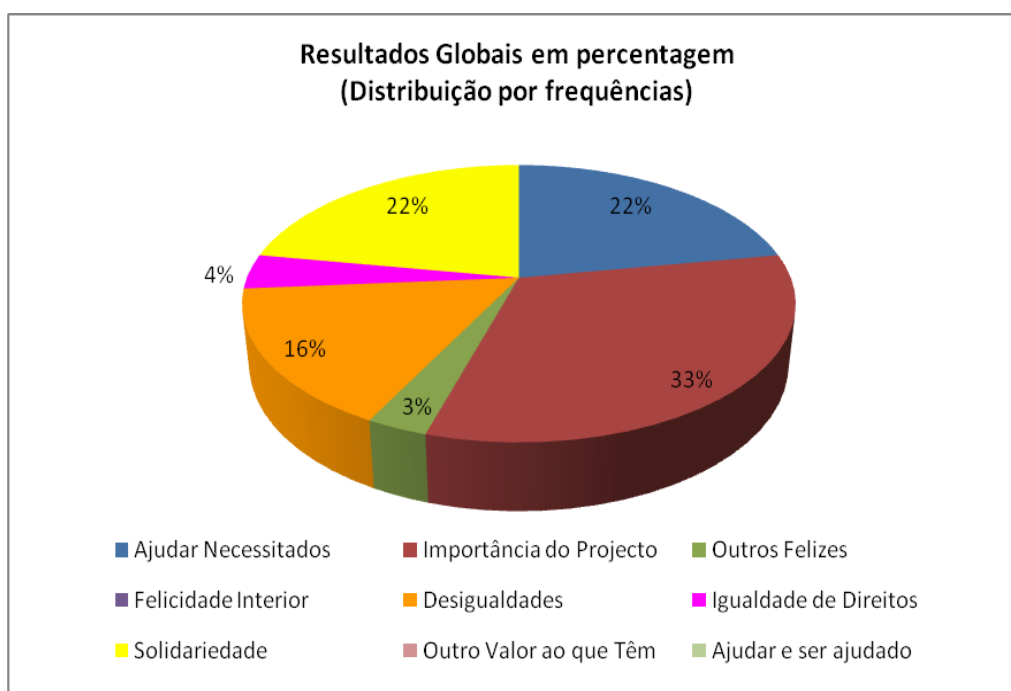
Considerando os resultados em função dos cinco anos de escolaridade (7º, 8º, 9º, 10º e 11º anos), pode constatar-se que ao nível dos *valores* mais representativos, com exceção para a tendência crescente da «solidariedade», não se verificam grandes alterações ao longo dos anos de escolaridade. Entre os restantes *valores* pode salientarse a progressiva desvalorização (tendência decrescente) do valor «felicidade».

Escola D. Dinis

Frequência total das categorias de resposta

A análise dos resultados obtidos na Escola D. Dinis mantém, a tendência genérica, encontrada nos resultados globais das duas Escolas analisadas anteriormente, bem como, dos resultados globais considerando o total das três Escolas da amostra.

Gráfico n° 9 - Resultados globais da Escola

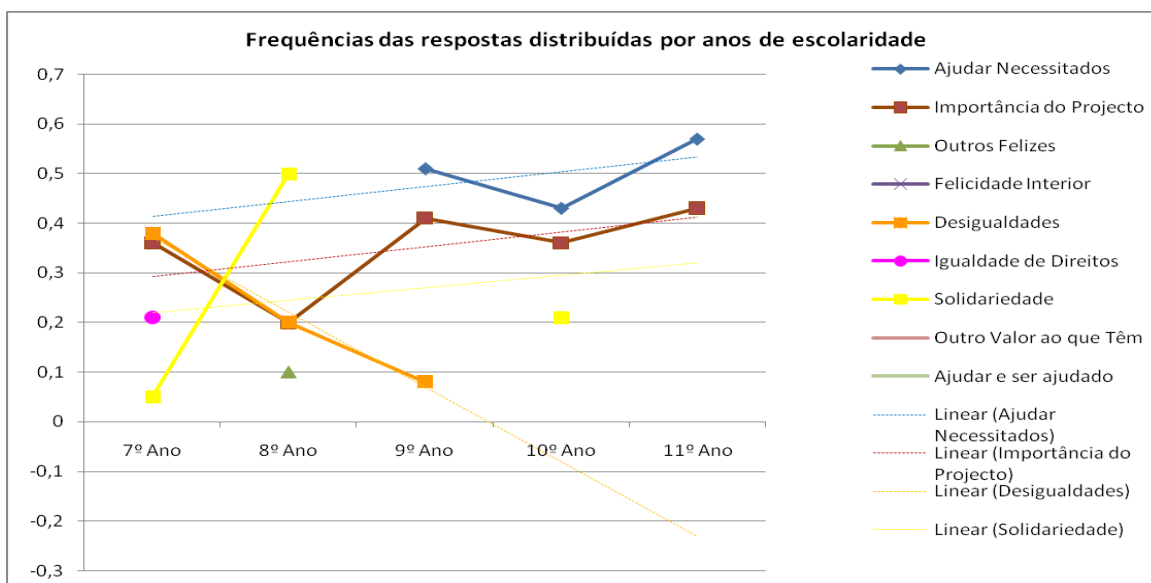


Fonte: Santos, 2011.

Frequência total das categorias de resposta

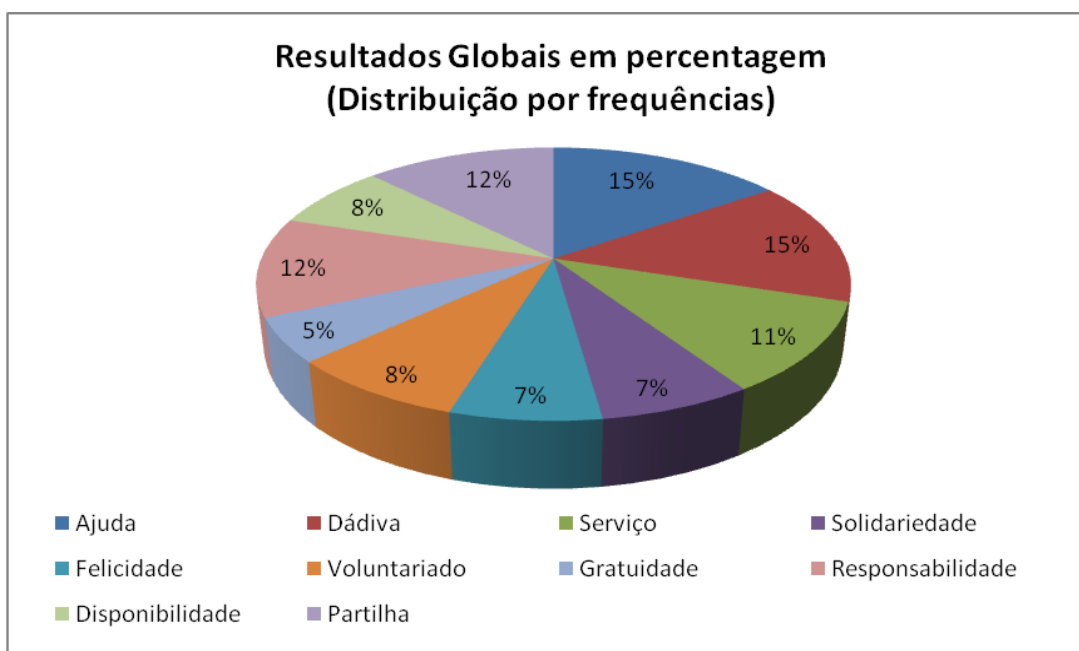
Destaca-se, no caso concreto desta Escola, a maior dispersão dos resultados pelas diversas categorias. Assim, embora a categoria «importância do projecto» se apresente com algum destaque face às demais, com uma frequência ponderada de 33% e a categoria «ajudar os necessitados» mantenha a tendência de ocupar o segundo lugar 22%, outras categorias aproximam-se das supra-mencionadas; são os casos da «solidariedade» 22%, e da categoria «desigualdades» 16%.

Gráfico nº - 10 - Frequência total das categorias de resposta por anos de escolaridade



Fonte: Santos, 2011.

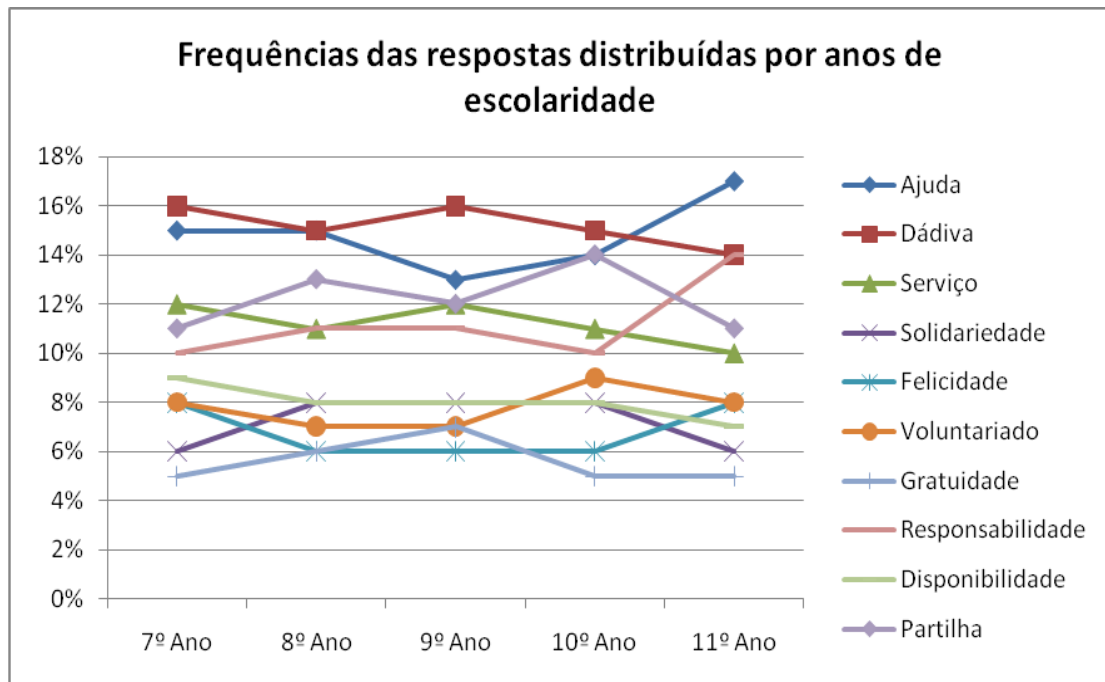
Gráfico nº 11 - Resultados globais da Escola, relativos à segunda questão



Fonte: Santos, 2011.

Os resultados globais relativos à priorização dos valores para a Escola D. Dinis voltam a revelar uma grande dispersão. Entre os mais valorizados contam-se a «dádiva» e «ajuda», ambos com 15%.

Gráfico nº 12 - Frequência total das categorias de resposta por anos de escolaridade



Fonte: Santos, 2011.

Anexo 5 – Desdobrável da Associação SocialisRep – Solidariedade Reparadora

Depois de preenchida é favor devolver para:

SocialisRep
Rua João Pedro Ribeiro, nº 785
4000-308 Porto

Deposite o seu donativo

na **Conta Bancária**

SocialisRep,

da **Caixa Geral de Depósitos**

Nº da Conta - 0442031265930

NIB - 003504420003126593041

Informe-nos do seu donativo

e peça o seu recibo para:

Ir. Lucília Moreira / Ir. Cândida Santos

SocialisRep@gmail.com

Telemóvel - 968242615 / 933263912



SocialisRep

**Solidariedade
Reparadora**



**Associação
de Acção
Social**

SocialisRep@gmail.com

Origem e Objectivo

Esta Associação teve a sua origem no ano de 2011 e tem como objectivo apoiar a Congregação das Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima, na sua Missão Ad-Gentes.



Finalidade

A Associação tem como finalidade prestar serviços de apoio de natureza moral e material a pessoas que dele careçam, desenvolvendo actividades de protecção à infância e juventude, nos países onde as Irmãs têm Missões: Moçambique, Angola e Timor.



E tu? Queres colaborar nesta Associação?

Podes fazê-lo de várias formas:

- Dando a conhecer a Associação
- Fazendo-te sócio
- Angariando sócios
- Contribuindo com sugestões para a angariação de fundos
- Abrindo-nos caminho para podermos ir dar a conhecer a Associação à tua Paróquia, às Catequese, às Escolas...



Ficha de Inscrição para ser sócio da Associação SocialisRep

De acordo com as tuas possibilidades económicas podes ser:

Sócio Efectivo

(Pagando uma quota anual de 20€)

Sócio Efectivo Benemérito

(Pagando uma quota mensal de 20€, montante este que ajuda a alimentar uma das crianças que frequenta os nossos jardins infantis nas Missões).

Nome _____

Morada _____

Nº Contribuinte _____

Telefone _____

Email _____

Autorizo a divulgação do meu nome, como Sócio Efectivo, no site de Internet da Associação SocialisRep.

