

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, GÊNERO, CORPO E VIOLÊNCIA

**Educação e Cidadania:
Promoção da prevenção da violência em
contexto escolar**

Ana Catarina Nunes Valente

M

2022



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Educação e Cidadania:
Promoção da prevenção da violência em espaço escolar

Ana Catarina Nunes Valente

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada pela Professora Doutora Maria José Magalhães (FPCEUP) e Professora Doutora Isabel Carvalho Viana (IE/UM).

outubro 2022

Resumo

O presente Relatório de Estágio, intitulado “Educação e Cidadania: Promoção da Prevenção da Violência em Espaço Escolar”, insere-se no Mestrado profissionalizante em Ciências da Educação, no domínio de Educação, Género, Corpo e Violência da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O Estágio Curricular ocorreu numa Escola de 1ºciclo, nas turmas de 3º anos e 4ºanos, baseando-se numa observação, investigação, reflexão, análise crítica e intervenção pelas questões de Cidadania e Desenvolvimento relacionadas com a prevenção da violência na escola. A questão nuclear do projeto de investigação-intervenção centra-se em perceber *De que forma a Cidadania e Desenvolvimento, no eixo de conteúdo relacionado com a prevenção da violência, está a ser trabalhada no 1ºCiclo?*

Com este interesse, pretende-se construir um espaço-tempo para promover uma contaminação de experiências com o saber-fazer sobre a promoção da prevenção da violência em contexto escolar. Assim, os objetivos deste projeto centram-se em: i) analisar como, em Cidadania e Desenvolvimento, o eixo de conteúdo relacionado com a prevenção da violência pode ser trabalhado com as crianças na escola; e ii) compreender que competências e conhecimentos os/as professores/as devem desenvolver com as crianças para a prevenção da violência na escola. Este estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, perfilada pela investigação-ação participativa e como técnicas de recolha de dados, recorreu-se à observação participante, às notas de campo e à análise documental. Foram desenvolvidas doze sessões, enquadradas no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, com foco em competências e conhecimentos essenciais para a prevenção da violência, inseridas no plano curricular de turma, que contemplaram cinco eixos de ação, a saber: Direitos Humanos, Direitos Universais das Crianças, Prevenção da Violência, Igualdade de Género e Multiculturalismo.

Dos resultados destacam-se a mudança de atitudes face às questões de género, uma melhoria das relações interpessoais, maior disponibilidade para a interajuda, para o diálogo e para a escuta do outro e maior atitude de cooperação e colaboração entre uns e outros. No âmbito da oferta educativa da escola, a intervenção pelo projeto foi interpretada como significativa na promoção do desenvolvimento de competências e na aprendizagem e construção do conhecimento em torno dos temas em foco, valorizada pela participação entusiástica e crítica das crianças.

Palavras-chave:

Educação, Cidadania e Desenvolvimento, contexto escolar, prevenção da violência

Abstract

“Education and citizenship: Promoting prevention of violence at the school space” is the name of this traineeship report which is part of the professional Master's Degree on Education Sciences in the field of Education, Gender, Body and Violence, at the Faculty of Psychology and Sciences of Education, in Oporto University.

The curricular traineeship was done on a primary school, on classes of the third and fourth grades. It was based on observation, investigation, reflexion, critical analyses and intervention of Citizenship and Development issues related to the prevention of violence at school. The question on the project of investigation-intervention aims to understand: *How is Citizenship and Development, in the content axis related to the prevention of violence, being worked on in the first Cycle?*

This way, it is intended to build a space-time to promote an experimental contamination with the know-how on the promotion of the prevention of violence in the school context. Thus, the goals of this project is focused on: analyze how, in Citizenship and Development, the axis of content related to the prevention of violence can be worked with children at school; and ii) understand what skills and knowledge teachers should develop with children to prevent violence at school. This study fits a qualitative methodology, profiled by participatory action-research and as data collection techniques, participant observation, field notes and documentary analyses were used. Twelve sessions were developed, framed in the scope of Citizenship and Development, focusing on essential skills and knowledge for violence prevention, inserted in the curricular plan of the class, which had five axes of action, that are: Human Rights, Universal Rights of Children, Violence Prevention, Gender Equality and Multiculturalism.

The results highlight the change in attitudes towards gender issues, an improvement in interpersonal relationships, greater availability for inter-help, dialogue and listening to the other and greater attitude of cooperation and collaboration between each other. Within the scope of the school's educational offer, the intervention by the project was interpreted as significant in promoting the development of competences and in the learning and construction of knowledge around the themes in focus, valued by the enthusiastic and critical participation of children.

Key Words:

Education; Citizenship and Development; school context; violence prevention.

Resumée

Le présent rapport de stage, intitulé « Éducation et citoyenneté : promotion de la prévention de la violence dans l'espace scolaire », s'inscrit dans le cadre du Master professionnel en sciences de l'éducation dans le domaine de l'éducation, du genre, du corps et de la violence de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. à l'Université de Porto.

Le Stage Curriculaire s'est déroulé dans une école de 1er cycle, dans les classes de 3e et 4e année, basé sur l'observation, l'investigation, la réflexion, l'analyse critique et l'intervention sur les enjeux de Citoyenneté et Développement liés à la prévention de la violence à l'école. La question centrale du projet de recherche-intervention porte sur la compréhension : *Comment Citoyenneté et Développement, dans l'axe de contenu lié à la prévention de la violence, est-il travaillé au 1er Cycle?*

Avec cet intérêt, nous entendons construire un espace-temps pour favoriser une contamination des expériences avec les savoir-faire sur la promotion de la prévention de la violence en milieu scolaire. Ainsi, les objectifs de ce projet sont centrés sur : i) analyser comment, en Citoyenneté et Développement, l'axe des contenus liés à la prévention de la violence peut être travaillé avec les enfants à l'école ; et ii) comprendre quelles compétences et quelles connaissances les enseignants devraient développer avec les enfants pour prévenir la violence à l'école. Cette étude s'inscrit dans une méthodologie qualitative, profilée par la recherche-action participative et comme techniques de collecte de données, nous avons utilisé l'observation participante, les notes de terrain et l'analyse de documents. Douze sessions ont été développées, dans le cadre de Citoyenneté et Développement, axées sur les compétences et connaissances essentielles pour la prévention de la violence, insérées dans le plan de programme de classe, qui envisageaient cinq axes d'action, à savoir : Droits de l'homme, Droits universels des enfants , Violence Prévention, égalité des sexes et multiculturalisme.

A partir des résultats, nous soulignons le changement des attitudes envers les questions de genre, une amélioration des relations interpersonnelles, une plus grande disponibilité à l'entraide, au dialogue et à l'écoute de l'autre et une plus grande attitude de coopération et de collaboration entre eux. Dans le cadre de l'offre éducative de l'école, l'intervention du projet a été interprétée comme significative dans la promotion du développement des compétences et dans l'apprentissage et la construction des connaissances autour des thèmes abordés, valorisés par la participation enthousiaste et critique des enfants.

Mots clés: Éducation; Citoyenneté et Développement; context scolaire; prevention de la violence.

Dedicatória

À minha família...

Onde a vida começa
E o amor nunca acaba!

Agradecimentos

Às Professoras Doutoras Maria José Magalhães e Isabel Viana que sempre demonstraram disponibilidade e incentivo na orientação do relatório e no esclarecimento de dúvidas.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto por me ter recebido tão bem e pelo ensino exímio ao longo destes dois anos.

A todos/as os pertencentes do Agrupamento da Escola, que tive oportunidade de realizar o Estágio Curricular, por me terem proporcionado momentos de enorme aprendizagem.

Os meus pais, Fátima e Paulo, aqueles que proporcionaram condições para que todo este percurso fosse concretizável e que me apoiaram em todas as minhas decisões.

À minha irmã Inês que, mais do que irmã, é a minha melhor amiga.

Ao meu namorado Pedro, pela força e o amor que me transmite todos os dias e que me ajuda a lutar pelos meus objetivos.

Ao meu cunhado Pedro, pela boa disposição e pela alegria constante que dá à minha vida.

Aos meus avós que, além de todos os altos e baixos, dão sempre os melhores conselhos.

Aos meus padrinhos, Álvaro e Rosa, que acompanharam sempre todas as minhas aventuras.

Às minhas amigas que a faculdade me apresentou, Filomena, Ana, Cátia, Francisca, Andreia e Ana Filipa que partilhámos juntas momentos de alegria, ansiedade, desânimo e várias conversas preciosas para ajudarem nesta etapa da minha vida.

Aos/Às meus/minhas restantes amigos/as, Clarinha, Ana Isabel, Sara, Inês e Gonçalo que me fizeram conhecer o significado da palavra AMIGO/A.

A todos e a todas que não estão mencionados, mas que têm um cantinho no meu coração.

O meu mais sincero obrigada! Este trabalho também é vosso!

Lista de abreviaturas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CNPDPJ – Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Índice

Introdução	14
Capítulo 1 – O contexto escolar e o percurso decorrido até à concretização das atividades..	16
1.1.Sobre a Escola	16
1.2.A chegada ao terreno	19
Capítulo 2 – Enquadramento teórico-conceptual	21
2.1. A evolução da Educação: de uma visão restritiva para uma visão baseada em métodos ativos.....	21
2.2. Cidadania e Desenvolvimento: uma componente autónoma ou transversal?	25
2.3. Violência em contexto escolar: conceptualização e prevenção de violência nas escolas30	
2.4. A desconstrução de estereótipos de género e a promoção de uma sociedade igualitária	34
2.5. Um novo desafio: a diversidade cultural presente na escola	35
Capítulo 3 – O desenvolvimento da ação: a seleção metodológica e ética do projeto.....	38
3.1. A construção do projeto	38
3.1.1. Conceção e implementação	38
3.1.2. Questão de investigação	39
3.1.3. Objetivos do Projeto de Intervenção	39
3.1.4. O contexto e os/as destinatários/as.....	40
3.2. Sobre a investigação	41
3.2.1. Investigação qualitativa	41
3.2.2. Investigação-ação participativa	42
3.2.3. As questões éticas da na investigação-intervenção	44

Capítulo 4 – A experiência de estágio através da planificação das sessões	46
4.1. Planificação das sessões	46
4.1.1. Vamos descobrir os Direitos Humanos	46
4.1.2. A árvore dos Direitos Humanos.....	47
4.1.3. Conheces os teus direitos?.....	47
4.1.4. Marcas Incuráveis.....	48
4.1.5. Descobre os tipos de violência!	49
4.1.6. Juntos/as vamos prevenir situações de violência!	50
4.1.7. A mulher e o homem.....	51
4.1.8. Desenha as profissões	51
4.1.9. Diferentes e Iguais.....	52
4.1.10. Diferentes e Iguais.....	53
4.1.11. Unidos/as somos mais fortes	54
4.1.12. Educar para a Cidadania	54
Capítulo 5 – O resultado da prática: avaliação, análise e reflexão	56
5.1. Avaliação do projeto	56
5.2. Apresentação e interpretação dos resultados.....	58
5.2.1. Sessão I: Vamos descobrir os Direitos Humanos.....	59
5.2.2. Sessão II: A árvore dos Direitos Humanos.....	60
5.2.3. Sessão III: Conheces os teus direitos?	60
5.2.4. Sessão IV: Marcas incuráveis.....	62
5.2.5. Sessão V: Descobre os tipos de violência	63
5.2.6. Sessão VI: Juntos/as vamos prevenir situações de violência	65
5.2.7. Sessão VII: A mulher e o homem.....	67
5.2.8. Sessão VIII: Desenha as profissões	69
5.2.9. Sessão IX: Diferentes e iguais	72
5.2.10. Sessão X: Diferentes e iguais	73
5.2.11. Sessão XI: Unidos/as somos mais fortes	73

5.2.12. Sessão XII: Educar para a Cidadania	77
5.3. Síntese da análise das sessões	80
Considerações Finais.....	89
Referências Bibliográficas	91
Apêndices	101
Apêndice A.....	102

Índice de Figuras

Fig. 1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fonte: DGE, 2017).....	29
Fig. 2 Violência Escolar (Adaptado de Pereira & Williams, 2010)	31
Fig. 3 Exemplos de nuvens de palavras.....	59
Fig. 4 Árvore de Natal dos Direitos Humanos	60
Fig. 5 Sopa de Letras sobre os tipos de Violência	64
Fig. 6 Poster de incentivo à Não-Violência Física.....	66
Fig. 7 Poster de Incentivo à Não-Violência de Género.....	66
Fig. 8 Poster de incentivo à Não-Violência.....	67
Fig. 9 Características de um homem e de uma mulher, sob a perspetiva do participante 15 do 4ºano - 04/03/2022.....	68
Fig. 10 Características de um homem e de uma mulher, sob a perspetiva do participante 16 do 4ºano-03/03/2022	68
Fig. 11 Adivinhas das profissões entregues aos/às alunos/as	70
Fig. 12 Desenho de um/a carteiro/a, sob a perspetiva do participante 20 do 3ºano - 11/03/2022	71
Fig. 13 Desenho de um/a professor/a, sob a perspetiva do participante 21 do 4ºano - 10/03/2022	71
Fig. 14 Meninos de Todas as Cores: Trabalho manual.....	73
Fig. 15 Resposta à primeira questão do Participante 22 - 3ºAno – 06/04/2022	74
Fig. 16 Resposta à primeira questão do Participante 23 - 4ºAno – 08/04/2022	74
Fig. 17 História 'Os lápis cor de pele'.....	75
Fig. 18 Resposta às questões 2 e 3 do Participante 23 – 4ºAno - 08/04/2022	76
Fig. 19 Resposta às questões 2 e 3 do Participante 22 - 3ºAno - 06/04/2022.....	76
Fig. 20 Respostas à Tarefa 2 do Participante 24 - 3ºAno – 06/04/2022	77
Fig. 21 Respostas à Tarefa 2 do Participante 25 - 4ºAno - 08/04/2022	77
Fig. 22 Atividade do novelo de lã - 4ºAno - 21/04/2022.....	78
Fig. 23 Atividade do novelo de lã - 4ºAno - 22/04/2022.....	78
Fig. 24 Texto sobre o conteúdo do projeto, sob o olhar do participante 26 - 3ºAno - 27/04/2022	79
Fig. 25 Texto sobre o conteúdo do projeto, sob o olhar do participante 27 - 4ºAno - 28/04/2022	79

Índice de quadros

Quadro 1 - Domínios da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Adaptado de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017)	28
Quadro 2 Cronograma do estágio	39
Quadro 3 Objetivos do projeto de intervenção	40
Quadro 4 Atitudes/comportamentos observados	44
Quadro 5 Planificação da sessão 1	46
Quadro 6 Planificação da Sessão 2	47
Quadro 7 Planificação da sessão 3	47
Quadro 8 Planificação da sessão 4	48
Quadro 9 Planificação da sessão 8	49
Quadro 10 Planificação da sessão 6	50
Quadro 11 Planificação da sessão 7	51
Quadro 12 Planificação da sessão 8	52
Quadro 13 Planificação da sessão 9	52
Quadro 14 Planificação da sessão 10	53
Quadro 15 Planificação da sessão 11	54
Quadro 16 Planificação da sessão 12	54
Quadro 17 Direito da criança e responsabilidade associada	62
Quadro 18 Situação 1	65
Quadro 19 Situação 2	65
Quadro 20 Visão geral do plano de intervenção (Sessão 1-6)	81
Quadro 21 Visão geral do plano de intervenção (Sessão 7-12)	85

Introdução

O trabalho que aqui se materializa insere-se no âmbito do Mestrado profissionalizante em Ciências da Educação e desenvolveu-se no domínio de Educação, Género, Corpo e Violência presente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. A modalidade selecionada, opcionalmente, centra-se num Estágio Curricular – que decorreu entre setembro de 2021 a maio de 2022 – tendo como contexto uma Escola Básica de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal. A escolha do estabelecimento escolar decorreu por questões de acessibilidade e pelo interesse constante das questões escolares e suas particularidades.

Este trabalho, intitulado “Educação e Cidadania: promoção da prevenção da violência em contexto escolar”, acaba por ser um produto do projeto *Bo(u)nds*¹, que se encontra organizado nos seguintes eixos estruturantes - observação, investigação, reflexão, análise crítica e intervenção. A observação direta decorreu nas salas de aula de quatro turmas (3ºanos e 4ºanos) e durante o intervalo, no espaço do recreio, com foco essencial na questão: *De que forma a Cidadania e Desenvolvimento, no eixo de conteúdo relacionado com a prevenção da violência, está a ser trabalhada no 1ºCiclo?* A análise de documentação interna da instituição permitiu compreender as prioridades que envolvem a oferta educativa do Agrupamento, em particular da Escola onde se desenvolve o projeto, destacando-se a Educação e Cidadania como uma temática relevante para a escola. Com este interesse, assume-se pertinente intervir no âmbito da prevenção primária, através da implementação de um conjunto de sessões de sensibilização e de reflexão, iniciadas em dezembro de 2021, sobre a promoção da prevenção da violência nas escolas, construindo, deste modo, um espaço-tempo para promover uma contaminação de experiências com o saber-fazer.

Nesta sociedade em constante transformação, a Educação é um elemento primordial para o desenvolvimento integral das pessoas, passando estas por diversas fases que as transformam ao longo do tempo. Neste sentido, desenvolver competências de cidadania também é crucial, no sentido de preservar a equidade, a interculturalidade, a diversidade e a qualidade, sendo que as escolas e os/as docentes devem possuir um papel cada vez mais ativo (Figuerola & Leyton, 2022).

A escola do século XXI coloca desafios e exige uma adaptabilidade a novas estruturas e contextos, estimulando competências e, simultaneamente, preparando as crianças e jovens

¹ Projeto Bo(u)nds – Laços, Limites e Violência: Estudo Longitudinal de Programas de Prevenção da Violência de Género em Contexto Escolar. Projeto promovido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), com a coordenação de Professora Maria José Magalhães.

para a continuada atualização de saberes e o exercício de novas funções. Atualmente, e segundo o PASEO (2017), exige-se um olhar atento para o desenvolvimento de temáticas relativas a questões de identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade, passando a estar no centro do debate educativo. É neste contexto que as escolas se devem atualizar, de modo a responder às exigências atuais deste tempo de imprevisibilidade e de alterações rápidas.

A temática em destaque neste estudo, prevenção da violência, surge, cada vez mais, no quotidiano das pessoas e enquadra-se no âmbito da intervenção em Educação e Aprendizagem Formal, Não Formal e Informal, que pode decorrer em espaços escolares, em casa ou em outros espaços privados e/ou públicos, com interesse em (re)construir uma sociedade justa e livre de violência. As crianças, desde muito cedo, estão inseridas numa sociedade com presença de situações de violência no seu quotidiano e meio envolvente, em determinados jogos e filmes onde, por vezes, as famílias não têm qualquer diálogo e respeito para com a criança, o que influencia, negativamente, os seus comportamentos (Gonçalves, 2010). Este é um contexto que evidencia a falta de Cidadania no espaço educativo, devendo ser considerada uma dimensão estruturante no desenvolvimento humano das crianças, de modo a contribuir para formar cidadãos livres, autónomos e conscientes, capazes de refletir sobre si próprio e sobre o meio envolvente, resultante em respeito e igualdade entre todas as pessoas (Menezes, 2007; Brandão, 2008).

Posto isto, a apresentação do relatório encontra-se organizada em seis capítulos, nomeadamente: num primeiro plano, a apresentação e caracterização do estabelecimento escolar; num segundo plano, o aprofundamento da temática no quadro do enquadramento teórico-conceptual relevante no Campo das Ciências da Educação; num terceiro plano, a apresentação e fundamentação teórico-metodológica e ética do projeto; num quarto plano, indicação, descrição e análise das sessões realizadas; num quinto plano, a apresentação dos instrumentos de avaliação necessários e discussão/análise dos resultados observados; e, finalmente, as perspetivas de trabalho futuro emergentes do Estágio Curricular realizado.

Capítulo 1 – O contexto escolar e o percurso decorrido até à concretização das atividades

Neste capítulo, será apresentada a instituição escolar que aceitou a realização do estágio e as relações que estabelecemos com a direção e coordenação da Escola, com os/as docentes, não-docentes e alunos/as.

1.1. Sobre a Escola

A Escola Básica integra-se num Agrupamento de Escolas Vertical, que se encontra localizado na região Norte de Portugal. O Agrupamento de Escolas aqui supramencionado contém dois Jardins de Infância, duas Escolas Básicas e uma Escola de 2º e 3º ciclos, estando esta intervenção voltada para uma das Escolas Básicas.

Com o objetivo de ultrapassar a dispersão geográfica que distanciava as antigas escolas e as crianças e aumentar recursos apropriados para as atuais exigências educativas, cada vez mais amplas e abrangentes, em 2009 criaram o referido Centro Escolar, que contempla crianças de cinco freguesias do concelho.

Constituída por treze salas de aula, três salas que constituem o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), uma sala de Música, uma sala de Expressões, uma sala de Atendimento aos/às Encarregados/as de Educação, uma sala de Professores/as, uma sala de Funcionários/as, uma sala de Associação de Pais, Sala de Coordenação, Biblioteca Escolar, uma sala de Enfermaria, uma sala Polivalente, elevador e variadas casas de banho apropriadas para alunos/as com mobilidade reduzida. Como podemos observar, esta instituição escolar contém espaços educativos diversificados e multifuncionais, vertentes de apoio social e de ocupação de tempos livres, criando, deste modo, condições físicas que auxiliam o acolhimento, a integração e inclusão dos/as alunos/as.

Atendendo às alterações científicas e tecnológicas da sociedade e aos requisitos atuais do mercado de trabalho, existe uma necessidade de preparar os/as alunos/as com competências para desenvolver a sua autonomia, responsabilidade e explorar as suas capacidades. Desta forma, a ação pedagógica está envolta de valores, princípios e atitudes que respeitem e integrem a diversidade de cada um/a.

A respetiva escola centra-se numa “cultura de trabalho e de responsabilidade; qualidade científica e humanista; educação inclusiva; educação para a cidadania; educação para a saúde e bem-estar e ambiente; inovação pedagógica; educação artística e desportiva” (Projeto

Educativo, 2021², p. 8). Importa acrescentar que a escola pretende alcançar um determinado número de objetivos, seguindo os princípios do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), dos quais destacamos três relacionados com a temática que enquadra este trabalho, sendo eles:

Garantir a inclusão enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e, potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

Assegurar que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Desenvolver uma cultura de valores humanistas. (Projeto Educativo, 2021, p. 10).

Como podemos notar, a Educação para a Cidadania é uma grande preocupação na escola, estando esta voltada para esta temática nas suas metas pretendidas, nomeadamente, no estabelecimento de princípios e normas que garantam a inclusão, na formação de pessoas responsáveis, solidárias e que saibam exercer os seus direitos e deveres em conversa com os/as colegas, na aposta da igualdade de oportunidades de acesso ao currículo e no envolvimento das famílias nas atividades escolares. A escola segue e corrobora as diretrizes educativas enquadradas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que impõe um maior compromisso na mobilização das práticas inclusivas, mediante um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, “que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (p. 2930). Assim sendo, todos os/as alunos/as participam no currículo e é o dever da escola intensificar a existência de práticas mais dinâmicas que promovam a cooperação, colaboração, responsabilidade e inclusão de todos/as.

Deste modo, tal como é mencionado no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e Projeto Educativo (2021), a disciplina Cidadania e Desenvolvimento é caracterizada como uma área privilegiada, detentora de uma relação de aprendizagens, que possibilita a prática de uma cidadania ativa, de participação democrática e a realização de projetos interdisciplinares. Esta área deve seguir as diretrizes da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (2017) defendendo as aprendizagens como uma dimensão triangular de atitude cívica individual, de

² Neste relatório fez-se a opção de manter o anonimato do agrupamento de escolas em que o estágio se realizou. Nesse sentido, a referência a documentos do agrupamento terá sempre em consideração esta opção.

relacionamento interpessoal e de relacionamento social e intercultural. Contudo, no 1º ciclo de Ensino Básico, é lecionada de forma transversal, com o contributo de todas as áreas, na participação de projetos conforme os domínios programados para a área (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017).

O Agrupamento de Escolas pretende que os/as alunos/as encarem com seriedade e perseverança os desafios que enfrentarão num futuro próximo e, por este motivo, dinamizam atividades desportivas, ações de formação culturais e artísticas de inserção e de participação na vida comunitária e aceitam a participação de outros Projetos, como é o caso do Projeto Escola + Solidária e o projeto que aqui se materializa. Para potenciar os pressupostos da Educação para a Cidadania, a escola ainda possui Serviços de Apoio apropriados a cada necessidade, a referir: Equipa Multidisciplinar à Educação Inclusiva³, Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)⁴, Biblioteca Escolar⁵, Apoio Tutorial⁶, Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)⁷, Turma Mais⁸, Coadjuvação⁹ e Apoio Educativo¹⁰. Os Serviços de Apoio supramencionados são compostos por técnicas/os especializados na área necessária, tendo em conta todas as orientações do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

Para completar, é necessário estabelecer estratégias que conduzam a relações estabilizadas para um bom investimento na escola e nas atividades que nela são desenvolvidas. Para isso, a escola segue as orientações com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) e estabelece articulação com protocolos de cooperação com entidades locais, externas e regionais (os cognominados *stakeholders*), nomeadamente, Câmara Municipal, Centro de Saúde, Associação Comercial, Bombeiros Voluntários, Guarda Nacional Republicana, Segurança Social, Associações Culturais e outras escolas do concelho.

³ Pretende promover a Educação Inclusiva, sugerir e controlar a implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

⁴ Promoção da inclusão dos/as alunos/as na turma e em atividades escolares, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos/as os/as alunos/as com MSAI.

⁵ Contempla recursos físicos, humanos e documentais que podem ser consultados por todos os elementos da comunidade escolar.

⁶ Integra alunos/as, docentes e Encarregados/as de Educação, com o objetivo de resolver as dificuldades de aprendizagem, a integração na turma/escola e situações de conflito entre alunos/as.

⁷ Estabelece estratégias de orientação educativa dos/as alunos/as durante o percurso escolar e potencia o trabalho cooperativo com as várias estruturas de apoio educativo (titulares de turma, coordenadores/as de ciclo) e entidades externas.

⁸ Turmas menos extensivas que se caracterizam pela utilização de estratégias pedagógicas diferentes, possibilitando o trabalho colaborativo e a tipologia de cada aluno/a envolvido/a.

⁹ Potencia o trabalho cooperativo na sala de aula, através do auxílio de uma equipa de docentes que desenvolvem a aprendizagem, propiciando a qualidade do sucesso educativo.

¹⁰ Garante a presença de condições que assegurem a inclusão escolar de alunos/as, relacionando com a sua atividade e as estruturas de orientação educativa.

Todavia, segundo o Projeto Educativo são identificados alguns problemas pela escola a nível dos recursos humanos, recursos materiais, participação e formação cívica, segurança, participação dos Encarregados/as de Educação e parcerias, protocolos e projetos. Nesta linha de pensamento, uma das fragilidades sentidas pela escola centra-se na necessidade de formação contínua de agentes educativos sobre a temática da Educação Inclusiva, Flexibilidade Curricular e Cidadania e Desenvolvimento e a sua compatibilização com os horários de trabalho. A nível de recursos materiais, identificam a falta de recursos informáticos na biblioteca, que permitiriam o fácil acesso a leituras digitais e apoio à aprendizagem. Já, na vertente da participação e formação cívica compreendem que é necessário um profundo trabalho com os Docentes Titulares de Turma na orientação dos alunos/as e participação das famílias, investindo na prevenção de comportamentos de risco, particularmente, relacionados com violência doméstica, alcoolismo, toxicodependência e violência através das redes sociais. Para terminar, uma das fragilidades também identificada centra-se no investimento e divulgação da escola e nas atividades desenvolvidas, promovendo um maior diálogo entre as instituições educativas e intermunicipais do concelho, partilhando experiências e criando protocolos para a resolução de problemas.

1.2. A chegada ao terreno

O início decorreu em maio de 2021, aquando a solicitação de realização do estágio à direção da respetiva escola. O pedido foi aceite no preciso momento e a partir daí iniciou-se uma relação positiva entre Estagiária e Diretor. Mais tarde, no tempo delineado para entrega e assinatura do protocolo de estágio, apresentou-se a supervisora local e acordou-se o horário e data de início. A supervisora local possui o cargo de professora de 1ºciclo, estando a desenvolver funções no Agrupamento há precisamente trinta e sete anos. Chegada a data de iniciar a intervenção, vinte e dois de setembro de 2021, a supervisora local iniciou a apresentação do espaço escolar, do pessoal docente e não docente e esclareceu todo o modo de funcionamento da escola.

Depois de todas as apresentações, a estagiária conhece as turmas de 3ºano e 4ºano, com as quais trabalhará e inicia a observação direta das aulas e do recreio, no intervalo. Com o passar do tempo, os/as alunos/as dialogam e demonstram entreaajuda constante com a pessoa que entrava na sua sala de aula. A colaboração e cooperação com a comunidade educativa no decorrer do estágio também se considera relevante, tanto para referir o ponto de situação de cada um/a durante as aulas, como para trocar informações pertinentes para reformular as aulas ou até para debater sobre assuntos pedagógicos.

No decorrer da observação diagnóstica, a presença na sala de aula e nos intervalos demonstrava alguma curiosidade e mal-entendidos da função da estagiária. De modo a responder às questões expostas, a estagiária refere que a função se centrava na observação dos comportamentos e na colaboração e cooperação das atividades escolares. Posteriormente, no decorrer da intervenção, os/as alunos/as compreendem melhor o papel da estagiária e reagem devidamente às atividades propostas pela mesma. Assim sendo, o propósito deste estágio centra-se em aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos no percurso académico.

Capítulo 2 – Enquadramento teórico-conceptual

Neste capítulo, será apresentado um enquadramento teórico-conceptual das temáticas selecionadas para a concretização da investigação-intervenção, nomeadamente: a evolução da Educação; a Cidadania e Desenvolvimento; a violência em contexto escolar; a desconstrução de estereótipos de género e a promoção de uma sociedade igualitária e; por último, a diversidade cultural presente na escola.

2.1. A evolução da Educação: de uma visão restritiva para uma visão baseada em métodos ativos

A II Guerra Mundial torna-se um acontecimento importante no mundo ocidental, sendo esta detentora de determinadas imposições e destruições. A Educação era considerada, particularmente aos olhos da Europa e dos Estados Unidos da América, uma impulsionadora do desenvolvimento (Ferraz, Neves & Nata, 2018). Após trinta anos da II Guerra Mundial, os denominados Trinta Gloriosos (1945-1975), devido ao crescimento exponencial da oferta educativa, assiste-se à uniformização da educação. Por este motivo, o desenvolvimento escolar marca um método de democratização de ingresso ao estabelecimento escolar, que assinala a transformação de uma escola elitista para uma escola de massas e, simultaneamente, a sua chegada ao “tempo das promessas”. Neste tempo delineado, forma-se o Estado Desenvolvimentista, em que o Estado possui um papel primordial e pretende a igualdade de oportunidade para todos/as (Canário, 2008, p. 74). Assim sendo, a escola torna-se um estabelecimento central nas perspetivas individuais e conjuntas, assumindo-se como uma “promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2008, p. 74). Esta confiança entregue à escola traduziu-se num exponencial aumento do fabrico de bens e serviços, recursos científicos e tecnológicos e no capitalismo (Ferraz, Neves & Nata, 2018).

Bordieu e Passeron (1970), destacam que a contribuição da instituição escolar para a reprodução de diferenças de classes se centra, essencialmente, na ideologia, isto é, a validação das desigualdades na hierarquia escolar, supostamente caracterizada pela igualdade e neutralidade, mais não era do que o reconhecimento social mediante a pedagogia das diferenças e das desigualdades de classes. Neste sentido, de seguida, apresenta-se uma breve análise das várias classes sociais relacionadas com o sistema de ensino como utensílio de reprodução das suas disposições sociais. Nas classes dominantes, o título escolar é o requisito fundamental na posição de classe, sendo que a escola e os determinados grupos são formados mediante a sua posição. No respeitante à classe média, diferencia-se a pequena burguesia em

declínio, a pequena burguesia de execução e a nova pequena burguesia. A primeira mencionada, composta pelos artesãos e pequenos comerciantes com formação escolar, destaca a possível adaptação às exigências da nova economia. Por outro lado, a segunda categoria referida é caracterizada pelas organizações éticas, como a execução da pequena burguesia e o capitalismo, estando os lugares de classe associados ao grau académico e a características individuais. A última categoria, por motivos de alterações de estrutura social pelo impacto da economia contém posições de classe em constante aumento. Nas classes populares, o grau académico caracteriza-se como um direito da natureza, sendo o sistema de ensino composto por um conjunto de classificações que se distribuem por hierarquias sociais (Mendes & Seixas, 2003). Mais tarde, surge um novo paradigma, nomeado por Teoria do Capital Humano, que tem o objetivo de realçar a educação como ingrediente principal para a prosperidade económica ao instituir uma ligação entre educação e economia (Ferraz, Neves & Nata, 2018). Na década de 1970, o Estado assume uma nova definição relativo à educação, surgindo o Estado Regulador. Em Portugal, pretenderam melhorar o sistema educativo, alterando tudo o que consideravam ser as suas consequências (Ferraz, Neves & Nata, 2018).

Paulo Freire (2002) destaca a educação como algo interventivo e fundamental no mundo, sublinhando que a sociedade é construída mediante os valores que regulam a educação, pretendendo conservá-los. Para completar, Freire (2002) e Martha Nussbaum (2012) relacionam a educação, baseada numa cidadania democrática, com a política e, conseqüentemente, Licínio Lima (2005) sublinha a educação como um exercício democrático, de liberdade e de participação, baseado no discernimento, centralizando as pessoas como sujeitos pedagógicos. Numa sociedade em que a justiça social possa resplandecer e perdurar torna-se impossível ignorar a função da educação, visto que a educação é essencial e é crucial destacar que a escola não se relaciona apenas com a transmissão e construção de conhecimentos (Bertrand, 2001).

É provável que uma educação baseada apenas na transmissão de conhecimentos do/a professor/a e a assimilação destes por parte do/a aluno/a não tem condições para que exista reflexão por parte dos alunos/as (Freire, 2008). Este método dominante de educação, caracterizável pela transmissão de conhecimentos presentes no currículo, era privilegiado quando o acesso à informação através dos meios tecnológicos era escasso. Atualmente, com o fácil acesso às tecnologias de informação e recursos materiais torna-se possível aprender em todo o lado e com todas as pessoas, sendo necessário alterar as metodologias de ensino (Moran, 2015). Contudo, o que é certo é que o método restritivo de educação, nomeado por educação bancária por Freire (2008), ainda é uma realidade. O autor compara a transmissão de conhecimento com o depósito de dinheiro num banco, isto porque os/as alunos/as não se caracterizam como sujeitos pensativos, que questionam, comparam e anseiam por curiosidades.

Ao contrário, o que acontece é que os/as alunos/as assimilam os conhecimentos, sendo tratados como simples ouvintes e objetos.

De forma a alterar este tipo de educação, é importante ressaltar benefícios de uma educação ativa, baseada na prática da liberdade. Sendo assim, numa educação ativa, a maior lição é o conjunto de várias aprendizagens adquiridas, desde a compreensão do mundo e a possibilidade de nele intervir (Freire, 2008). Por outras palavras, a escola não se deve basear apenas na transmissão de conhecimentos, mas sim deve ser detentora de uma preocupação com a formação dos/as seus/suas alunos/as, onde conhecimento e a intervenção no mundo se colidam (Gadotti, 1996). Nesta linha de pensamento, a educação deve ser alterada, baseando-se na construção de conhecimentos atualizados, adaptáveis ao mundo complexo e em mudança. É necessário relacionar a educação com o início e o fim da vida, com todas os momentos de atualização, aprofundamento e enriquecimento destes novos saberes, adaptando-se a uma sociedade de mudanças constantes. Para conseguir concretizar estes pressupostos anteriormente mencionados, a educação deve ser organizada em volta de quatro aprendizagens essenciais caracterizadas para todos os sujeitos como pilares do conhecimento, nomeadamente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Segundo as concepções do método restritivo da educação, o ensino formal baseava-se, essencialmente, nos pilares aprender a conhecer e aprender a fazer, sendo que os dois outros pilares seriam utilizados em menor quantidade e sempre dependendo das circunstâncias. Contudo, todos os pilares do conhecimento devem ser objeto de igual atenção no ensino, para que a educação se assuma como global para todos os sujeitos, sendo estes membros integrantes da sociedade (Delors, 2001).

Sendo assim, Delors (2001) pretende que se elimine a visão completamente instrumental da Educação, caracterizada pela aquisição de conhecimentos, e se transforme para uma visão ativa da Educação, que enfatize a descoberta e a criatividade da pessoa. Para tal, de seguida será explanado uma breve referência aos quatro pilares de conhecimento, que devem ser objeto equivalente na Educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade e aprender a ser.

Aprender a conhecer não foca, apenas, a aquisição de conhecimentos, mas sim o conhecimento do mundo envolvente, sendo caracterizado como um meio e uma finalidade da vida. Este é considerado um meio, porque se deseja que cada sujeito compreenda o mundo envolvente, para assim viver decentemente e fortalecer as suas capacidades de comunicação. Também é considerado finalidade, pois o seu objetivo final centra-se na compreensão, no conhecimento e na descoberta. O desenvolvimento dos conhecimentos aumenta a curiosidade intelectual das pessoas, desperta o sentido crítico e possibilita perceber a realidade. Todavia,

aprender a conhecer implica anteriormente o aprender a aprender, exercendo a atenção, o pensamento e a memória, relacionando-se o concreto e o abstrato, enfatizando a aprendizagem ao longo da vida (Delors, 2001).

A aprendizagem indissociável da anteriormente mencionada baseia-se no aprender a fazer, que se relaciona com a formação profissional, ou seja, na aprendizagem prática dos conhecimentos e na sua adaptação para o mundo do trabalho (Delors, 2001).

O mais extenso desafio da educação centra-se no aprender a viver em comunidade, sendo que este fator progride com a presença de novas pessoas. Desta forma, torna-se imprescindível o incentivo à prevenção da violência em contexto escolar, desconstruindo preconceitos e estereótipos presentes nos/as alunos/as. A educação além de transmitir os saberes sobre a diversidade humana, também deve conscientizar as pessoas das respetivas semelhanças e diferenças entre todos os seres humanos, desenvolvendo a compreensão do outro e a preparação para a resolução de conflitos, prevalecendo o respeito pelos valores da diversidade, compreensão e paz (Delors, 2001).

O último pilar do conhecimento relaciona-se com o desenvolvimento integral do sujeito, o aprender a ser. Todas as pessoas devem ser preparadas para se tornarem seres autónomos e críticos, capazes de formar os seus próprios juízos de valor e agir em todos os momentos da sua vida. Deste modo, a educação deve preparar os sujeitos, transferindo-lhes forças e saberes para compreenderem o meio envolvente e agirem como pessoas responsáveis e civilizadas (Delors, 2001). Tendo em conta os quatro pilares de aprendizagem anteriormente mencionados, importa ressaltar que estes se alicerçam em todas as fases da vida das pessoas, de forma a que estas possuam um ambiente educativo positivo e em constante mudança e olhem para a Educação na sua totalidade (Delors, 2001).

A escola é o local adaptado e preparado para esta transferência de conhecimentos e preparação para a vida em sociedade, sendo responsável pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, era necessário repensar o papel da escola, substituindo o método autoritário, caracterizado pelo acumular de conhecimentos, memorização, para um método ativo, apoiado no diálogo, na interculturalidade e na atualidade (Freire, 1975; Cortesão, 2000). A integração na sociedade permite à pessoa adotar diversos papéis, mediante as circunstâncias, aprendendo com as pessoas, partilhando saberes, esclarecendo dúvidas e descobrindo o mundo. Desta forma, o processo educacional também deve adotar metodologias que levam ao questionamento, à problematização e à curiosidade, proporcionando momentos de diálogo e introduzindo meios tecnológicos. Esta visão da educação deve, essencialmente, “ensinar a aprender e aprender a aprender, (...) preparar a aprender a partilhar” (Vieira, 1995, p. 140).

As escolas necessitam de assumir uma ruptura com a sua unidimensionalidade e adotar estratégias de diversidade cultural e de relação com o meio, dado que os espaços escolares possuem pessoas de diversas culturas, saberes, valores e hábitos. Todavia, o interculturalismo não se traduz apenas no reconhecimento e aceitação das diferenças, mas também na sua capacidade de criar metodologias inovadoras nos espaços escolares (Vieira, 1995).

Com a evolução das tecnologias de informação e a sua entrada na sala de aula, o ensino converte-se pela sua atração e motivação, sendo o planeamento, exposição de conteúdos e avaliação realizada através dos recursos tecnológicos. Estes permitem que os/as alunos estimulem as suas competências intelectuais, emocionais, pessoais e até comunicacionais, permitindo-lhes a descoberta e a visualização de imagens e vídeos, captando melhor a atenção. Todavia, é importante ressaltar que as metodologias necessitam de corresponder aos objetivos delineados, podendo ser estes concretizados através de desafios, problemáticas reais e jogos, permitindo que os/as alunos/as aprendam com recurso à descoberta e aos outros (Moran, 2015). Assim, com esta nova forma de olhar para a escola, os/as professores/as têm a função de seletores/as, cuidadores/as e orientadores/as, isto porque são as pessoas responsáveis em selecionar informação, transmiti-la mediante materiais disponíveis e cuidar, estimular e apoiar o/a aluno/a. O espaço físico da sala de aula é outro fator que necessita da mudança, devendo este ser multifuncional, possuindo um espaço com condições para atividades individuais, grupais e plenárias. Assim, é aconselhável eliminar os espaços tão quadrados e uniformes e transformá-los em espaços mais abertos, onde é possível desenvolver momentos de estudo, de aprendizagem e momentos de lazer (Moran, 2015).

Nesta linha de pensamento, a Educação deve privilegiar a aposta em metodologias ativas, um currículo flexível, a inversão de papéis, a entrada de projetos pedagógicos e a abordagem de temáticas e problemáticas atuais, capacitando coordenadores, docentes, alunos/as, de forma a eliminar modelos anteriormente estabelecidos e se transformar num clima de grandes alterações, atendendo às circunstâncias atuais. Deste modo, e tendo em conta as exigências educativas, o projeto de investigação-intervenção presente segue as diretrizes referidas anteriormente.

2.2. Cidadania e Desenvolvimento: uma componente autónoma ou transversal?

A construção de uma escola inclusiva e democrática, com informações e instrumentos apropriados e atuais para todos/as os/as seus/suas alunos/as, independentemente das suas circunstâncias, de modo a desenvolverem competências e aptidões que lhes proporcione viver em comunidade, tornando-os/as capazes de se afirmarem num mundo tão rigoroso e complexo,

tanto na vida pessoal, profissional e comunitária é, atualmente, um grande desafio da Educação (Trindade & Cosme, 2019). Desta forma, é a escola o espaço ideal para a promoção da educação para a cidadania, estando esta situada nos primeiros degraus da vida das crianças e é encarregue pela responsabilidade pessoal e pela compreensão de culturas existentes e do mundo que as rodeiam. A escola não deve ser caracterizada apenas pela transmissão de informação e recursos, mas sim como um espaço de abertura, de colaboração, de cooperação, de responsabilização, de conhecimento e de justiça (Vasconcelos, 2007), tendo sempre em atenção os quatro pilares de conhecimento referidos anteriormente (Delors, 2001). Além do contexto familiar, o espaço escolar é um espaço em que as crianças socializam umas com as outras, tornando-se essencial a partilha com os/as atores/atrizes sociais como elemento importante do ensino da cidadania (Canário & Cabrito, 2005).

Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que destaca os valores da cidadania e democracia, a dimensão da cidadania é aplicada na escola como uma vertente estruturante e transversal do processo de ensino-aprendizagem, referindo que (Art.2.º):

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

Com o objetivo de manter os pressupostos decretados na Lei de Bases do Sistema Educativo, como a transversalidade da vertente de cidadania, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, com o propósito de organizar as planificações curriculares dos ciclos de ensino, concebeu a existência da Área de Formação Pessoal e Social, para dar entrada à realização de projetos de educação para a cidadania. Ainda neste decreto, é possível observar a criação de uma disciplina para o Ensino Básico e Secundário, denominada como Desenvolvimento Pessoal e Social, que surgia no mesmo patamar de Educação Moral e Religiosa Católica, em que os/as alunos/as deveriam escolher uma das duas disciplinas. No entanto, vários grupos disputavam se as disciplinas referidas anteriormente deveriam ser alternativas uma da outra. Em 2001, surgiu o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro e o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, onde é mencionada a anulação da disciplina autónoma de Desenvolvimento Pessoal e Social e é defendida a transversalidade desta em todas as áreas curriculares, nomeadamente as não disciplinares, como a Área do Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, onde é privilegiada a participação e partilha dos/as alunos/as.

De forma a superar as dificuldades de aprendizagem e a melhorar os resultados escolares, o Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro anulou a Área de Projeto no Ensino Básico e apostou no Estudo Acompanhado, que proporciona um apoio reforçado nas disciplinas que

apresentam maior dificuldades, como por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática. Ainda, é importante reforçar que este Decreto-Lei defende a área da Formação Cívica voltada para a Educação para a Cidadania e para a Educação para a Saúde. A evolução da aposta na Educação para a Cidadania evidenciou-se no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, através da introdução da área não disciplinar designada por Educação para a Cidadania no 1º ciclo do Ensino Básico, que é aplicada transversalmente com as disciplinas principais, adotando metodologias de diálogo e virtuais (Trindade & Cosme, 2019).

No Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a componente Cidadania e Desenvolvimento ganha relevância curricular, apresentada por um conjunto complexo de pressupostos educativos, de modo a corresponder às exigências do mundo atual. Na perspetiva de Menezes (2007), a cidadania assume-se como um objetivo primordial do sistema educativo. Trata-se de um conceito em constante transformação, ambíguo e plurívoco, isto porque a cidadania não tem fim, devido ao cruzamento de variados discursos e interpelações didáticas (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014). A cidadania constrói-se na evolução e reconhecimento dos tipos de direitos, como direitos cívicos, políticos e sociais, presentes nas profissões, questões de saúde, da educação e de habitação (Santos, 1994).

A função da Cidadania e Desenvolvimento, centra-se em preparar as pessoas para revelarem comportamentos adequados, decisões curriculares, a estruturar e a governar os espaços, o tempo, momentos propícios à aprendizagem e os métodos de avaliação. Assim sendo, as aprendizagens têm um valor significativo e pertinente na vida dos/as alunos/as, permitindo-lhes pensar e agir com o meio envolvente e correlacionarem-se com as experiências, desafios e obstáculos do quotidiano (Menezes, 1993; Trindade & Cosme, 2019). Devem predominar abordagens dialógicas entre professores/as e alunos/as, de modo a que estes últimos se afirmem como pessoas e construam o saber através da partilha, diálogo e se desenvolvam numa sociedade comum (Trindade & Cosme, 2010).

A área de Cidadania e Desenvolvimento está integrada nas ofertas educativas e formativas, dado que inclui metodologias de participação, partilha, cooperação e colaboração entre pessoas e sobre temáticas que presenteiam a sociedade atual. Contudo, difere mediante os ciclos de escolaridade, ou seja, no 1º ciclo de escolaridade é lecionada transversalmente com as áreas de ensino, no 2º ciclo de escolaridade assume-se como uma disciplina autónoma, integrada na Área da Língua e Estudos Sociais, no 3º ciclo também é considerada como uma disciplina autónoma, mas sendo integrada na Área das Ciências Sociais e Humanas e, por último, no Ensino Secundário, cabe a cada escola escolher o modo de implementação da disciplina (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). A avaliação é monitorizada pelos docentes de variadas formas, por exemplo, no 1º ciclo a avaliação é realizada qualitativamente, enquanto que no 2º e

3º ciclos possui um valor quantitativo e no Ensino Secundário não é incluída na avaliação sumativa, mas a participação dos/as alunos/as nos projetos é anotada nos documentos pessoais do/a aluno/a (idem).

No âmbito do documento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), esta contempla um conjunto de grandes temas que dão à escola autonomia para planificar as suas atividades. Como é possível verificar no Quadro 1, os grandes temas estão divididos em três grupos, sendo que o primeiro grupo remete para as temáticas obrigatórias trabalhar nos três ciclos de escolaridade, o segundo grupo para temáticas a serem trabalhadas em dois ciclos de escolaridade e o terceiro grupo com carácter opcional nos três ciclos de escolaridade.

Quadro 1 - Domínios da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Adaptado de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017)

Grupos	Eixos temáticos
<p>1.º Grupo</p> <p>Temáticas de carácter obrigatório para todos os ciclos de escolaridade, devido à sua transversalidade e longitudinalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos Humanos - Igualdade de Género - Interculturalidade - Desenvolvimento Sustentável - Educação Ambiental - Saúde
<p>2.º Grupo</p> <p>Temáticas que devem ser trabalhadas em, pelo menos, dois ciclos de escolaridade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sexualidade - Media - Instituições e participação democrática; - Literacia financeira e educação para o consumo - Risco - Segurança rodoviária
<p>3.º Grupo</p> <p>Temáticas de carácter opcional em todos os ciclos de escolaridade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Empreendedorismo - Mundo do trabalho - Segurança, defesa e paz - Bem-estar animal - Voluntariado - Outras, de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola

De qualquer modo, a primordial preocupação da componente supramencionada não é cumprir a programação temática de base, mas sim promover iniciativas em torno dos modos de operacionalização da Educação para a Cidadania, como destaca Trindade & Cosme (2019) que

“a importância dos temas em Cidadania e Desenvolvimento depende do modo como contribuem para sustentar oportunidades educativas capazes de proporcionar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (p. 23).

Os projetos de educação para a Cidadania, sob a perspectiva de Trindade e Cosme (2010), devem substituir o paradigma da instrução e prevalecer o paradigma da comunicação. Neste sentido, os/as alunos/as são caracterizados/as como intervenientes principais, os/as docentes são os/as interlocutores/as e o contexto cultural e social como a temática e o cenário fundamental (Cosme, 2009). Para a concretização plena destes projetos, é importante que a sala e os materiais pedagógicos sejam organizados de acordo com as necessidades dos conteúdos, de modo a promoverem o desenvolvimento pessoal, moral e social, a responsabilidade e a liberdade dos/as alunos/as (Trindade & Cosme, 2019). Nesta linha de pensamento, é de referir que existem metas que devem estar alcançáveis no/as alunos/as no final da escolaridade obrigatória, sendo mediadas e originárias da ação da escola e de todos/as que nela intervêm. Para tal, existe um documento que explana as medidas corretas à saída da escolaridade obrigatória, incluindo os princípios, valores e resultados relevantes para o futuro dos/as alunos/as na sociedade (PASEO, 2017) (cf. Fig.1).

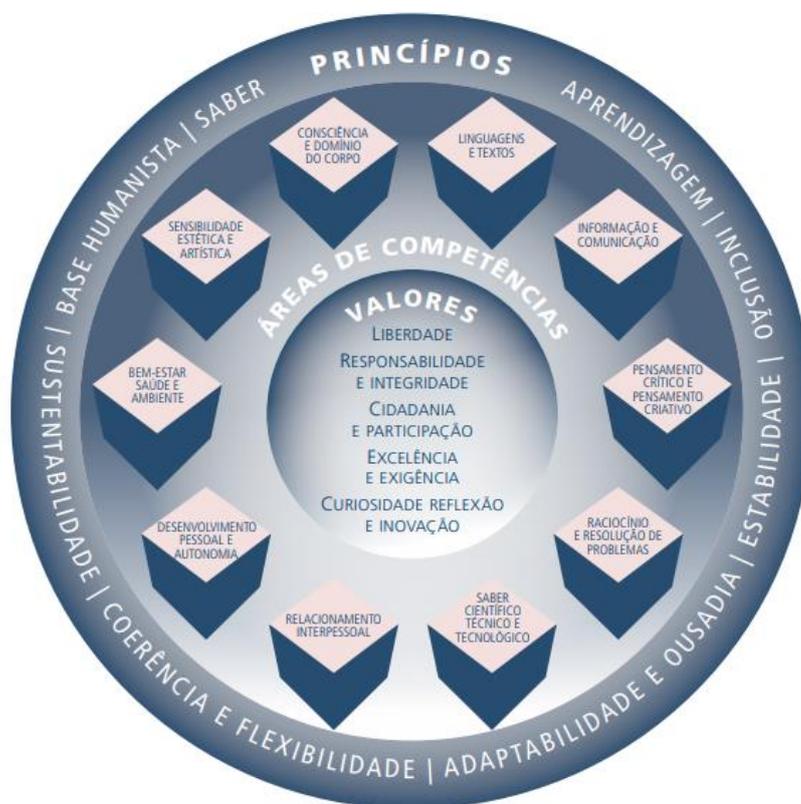


Fig. 1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fonte: DGE, 2017)

O cumprimento de todos estes princípios, valores e competências representadas na Fig. 1, remetem-nos para a visão pretendida dos/as alunos/as à saída da escolaridade obrigatória, sendo esta uma referência essencial para analisar o investimento do pessoal docente, do estabelecimento escolar e de todas as entidades envolvidas (PASEO, 2017).

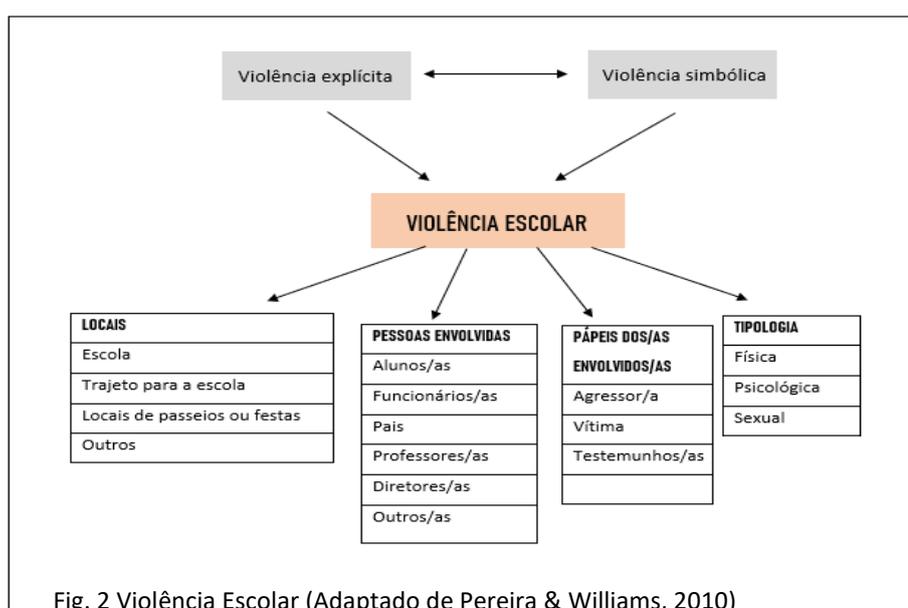
Deste modo, o desenvolvimento de projetos de Educação para a Cidadania nos ciclos de ensino devem apresentar um carácter desafiante, pertinente e plausível para os/as seus/suas intervenientes, para que estes/as aprendam a olhar para o Mundo real e simbólico mediante exemplos culturais e sociais, compreendam as diferenças agindo corretamente, cumpram os seus direitos e deveres e desenvolvam oportunidades de aprendizagem no âmbito solidário e colaborativo com a sociedade (Trindade & Cosme, 2019). A escola deve ser um local seguro, que possibilita o conhecimento e o desenvolvimento dos/as próprios/as alunos/as (Pereira & Williams, 2010). Contudo, as situações de violência no quotidiano das pessoas e nos espaços escolares ainda se caracteriza como uma realidade, que acabam por colocar a vida e a dignidade das pessoas em causa (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2017).

2.3. Violência em contexto escolar: conceptualização e prevenção de violência nas escolas

De forma a prevenir a violência na escola, neste subcapítulo abordaremos uma pequena conceptualização do conceito, os seus tipos e as estratégias para a sua prevenção.

A violência caracteriza-se como um problema social grave, que prejudica a sociedade e a dignidade das pessoas (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2017). É um exercício intencional e de poder, reproduzido contra outra pessoa ou grupos sociais, com a intenção de magoar, maltratar, humilhar, causar ferimentos, marcas físicas e/ou psicológicas para conseguir benefícios contra a vontade da vítima, o que pode resultar consequências diversas (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002; Monteiro, 2012; Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2017; Conti, 2019). A violência em espaços escolares transformou-se num desafio educativo e social e, simultaneamente, um desafio científico, político e pragmático (Derbarbieux, 2006). Nas últimas décadas, a violência na escola tem sido alvo de múltiplos olhares, de os membros pertencentes à escola – alunos/as, docentes e membros da comunidade educativa– passando pela sociedade em geral (Pereira, 2005), englobando diversos comportamentos disruptivos, tal como apresentado por Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009, p. 126), “agressão, intimidação, ameaça, ofensa à integridade, combate, roubo e vandalismo”.

Na Fig. 2 podemos perceber o conceito de violência escolar e, paralelamente, os locais, as pessoas, os papéis dos/as envolvidos/as e a tipologia da violência. Entende-se que esta violência não ocorre apenas no espaço escolar, mas também no trajeto para a escola e em locais de festa ou de passeios. Todas as pessoas que trabalham ou estão envolvidos nas escolas podem ser inseridos neste conceito, mas, maioritariamente, as personagens principais da violência escolar centram-se nos/as alunos/as e docentes (Williams, 2003).



Os tipos de violência caracterizam-se de formas diferentes por alguns/mas autores/as (Fig. 2), destacando-se a violência física, a violência psicológica, a violência sexual e violência virtual. Por violência física, caracterizam-se os comportamentos que deixam danos físicos, como bater, espancar, dar pontapés, entre outros (Moreira, 2007). Por violência psicológica, compreende-se os danos psicológicos e emocionais provocados com o uso de ameaças, insultos verbais e críticas (Moreira, 2007; Coelho, Silva & Lindner, 2014). A violência sexual refere-se ao abuso de uma pessoa adulta sobre uma criança, para obtenção da gratificação sexual (Moreira, 2007). A violência virtual envolve agressões exercidas através da Internet (emails, redes sociais, Whatsapp...) e telemóvel (mensagens, imagens, chamadas) (Wendt & Lisboa, 2013). A violência de género é exercida, geralmente, contra as mulheres e decorre por uma relação de poder de dominação masculina para uma submissão feminina (Faleiros, 2007; Magalhães, Pacheco, Mais, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira & Wiedemann, 2020). A violência doméstica trata de sofrimentos físicos, sexuais e psicológicos a alguém que partilhe o mesmo agregado familiar (Lourenço & Carvalho, 2001). Nestes dois últimos tipos de violência (violência de género e violência doméstica), podem-se incluir a violência física, psicológica, virtual e sexual.

Na nossa sociedade, existem grupos mais atingidos por atos de violentos do que outros, de destacar as pessoas de etnia negra, meninas e mulheres, bissexuais e transgênero (LGBT), sujeitos com incapacidades ou portadores de deficiências, pessoas pobres, entre outros (Abramovay & Rua, 2003; Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009). Assim, é possível observar que estamos perante uma “questão de preconceito, discriminação social e étnica e desrespeito à diversidade sexual” (Pereira & Williams, 2010, p. 49).

Maioritariamente, a violência no espaço escolar tende a ocorrer com maior frequência nos recreios do que no interior das salas de aula, porque as crianças sentem-se com maior equilíbrio de poder. Os recreios são, normalmente, momentos desvalorizados, que apresentam pouca oferta relativa às oportunidades de jogo, observação e convívio (Pereira, 2005). Desta forma, e sob a perspectiva de Pimenta, Pereira e Lourenço (2011), para reduzir o impacto da violência, torna-se necessário reformular os momentos de intervalo das escolas, devendo introduzir atividades lúdicas e livres, ao encontro das necessidades das crianças e garantindo a sua segurança, de forma a que elas ocupem o seu tempo no espaço de recreio.

As escolas estão preparadas para tratar os/as alunos/as de forma igualitária, apresentando regras a cumprir, mas estas regras não são aceites pela maioria. O problema principal não está na presença de regras nas escolas, mas sim na forma como a escola reage com o incumprimento destas, esquecendo que os membros da comunidade educativa podem entrar em discórdia por inúmeras razões (Monteiro, 2012).

Segundo Monteiro (2012), os agentes e razões dos conflitos em contexto escolar, com maior frequência, acontecem entre:

- i) docentes por falta de comunicação e questões de poder;
- ii) docentes e alunos/as por mal-entendidos e devido a avaliações;
- iii) alunos/as – devido a rivalidades entre grupos e mal-entendidos;
- iv) pais, docentes e diretores/as – por questões relativas ao bem-estar do/a aluno/a e escola.

Para combater a violência, segundo Magalhães, Pacheco, Maia, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira & Wiedemann (2020, p. 16) são reconhecidos cinco tipos de prevenção da violência, nomeadamente: “i) a prevenção primordial e ou universal; ii) a prevenção primária; iii) a prevenção secundária; iv) a prevenção terciária; e v) a prevenção quaternária”. A prevenção primordial e/ou universal, utilizada maioritariamente nas escolas, baseia-se em ações de sensibilização e informativas para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável e destaca os Direitos Humanos individuais e de respeito por todos os sujeitos. Assim, este tipo de prevenção centra-se no diálogo e aposta na relação, colaboração e cooperação de todas

as pessoas (Habermas, 1990, 1992; Magalhães, Pacheco, Maia, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira & Wiedemann, 2020).

No que diz respeito à prevenção primária, frequentemente presente em escolas ou em espaços similares, esta caracteriza-se por determinadas atividades que pretendem evitar as situações de violência antes da sua ocorrência. Estas atividades consistem em aprendizagens de atitudes e comportamentos de respeito de todos os sujeitos, isto é, consistem na aprendizagem da identificação das atitudes, consequências e formas de prevenir a violência (idem).

A prevenção secundária, desempenhada em Centros/Gabinetes de Apoio à Vítima, determina-se como resposta imediata a situações de violência. O objetivo primordial deste tipo de prevenção é evitar a continuidade da prática da violência. Esta prevenção abrange o apoio e o acompanhamento incondicional das vítimas, sendo necessário conhecer e saber realizar medidas de prevenção e redução do ato da violência (idem).

Por outro lado, a prevenção terciária, implementada em Casas Abrigo, contempla as tentativas de feminicídio e homicídio, i. e., deve certificar que as vítimas possuem apoio, acompanhamento e proteção em fase de recuperação. É de ressaltar que a finalidade desta prevenção se centra no fortalecimento da gestão dos grupos e da mediação de conflitos, devendo ser necessário desenvolver um plano de segurança e um projeto de vida autónomo para o acompanhamento das vítimas (idem).

Por último, a prevenção quaternária contém a supervisão e acompanhamento dos/as agressores/as e vítimas, verificando se eles/as conseguiram manter uma vida de qualidade. Neste sentido, a prevenção quaternária incentiva o regresso das vítimas ao seu lar e a sua reestruturação profissional e pessoal. Após as nomeações de todos os tipos de prevenção, é possível observar que a escola pode ser detentora de projetos baseados em dois tipos de prevenção, a referir: a prevenção primordial e ou universal e a prevenção primária (idem; Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2020). Sendo assim, o projeto de investigação-intervenção presente segue os pressupostos de uma prevenção primária, porque ocorre antes do problema, a fim que estes comportamentos nunca apareçam e construam uma sociedade igualitária com o respeito dos Direitos Humanos.

Perante esta linha de pensamento, a violência de género é também uma forma de violência que predomina nas escolas, devido à contínua presença de estereótipos de género, sendo esta temática abordada no próximo subcapítulo.

2.4. A desconstrução de estereótipos de género e a promoção de uma sociedade igualitária

Antes de iniciar a exposição de conteúdos sobre a presença de estereótipos de género nas escolas e formas de promover uma escola igualitária, é necessário clarificar dois conceitos que são alvo de alguma ambiguidade, nomeadamente, sexo e género. O primeiro conceito consiste na identificação de características anatómicas e fisiológicas que validam a diferença em termos biológicos (sexo feminino e sexo masculino) e, por seu turno, o segundo conceito abrange a construção social do sexo, isto é, circunda os atributos psicológicos e culturais que a mulher e o homem vão construindo no seu processo de consolidação da identidade (Marchão & Bento, 2012; Duarte, 2013; Alvarez & Vieira, 2014; Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015).

O género refere-se ao conjunto de elementos que compreendem a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género e as aptidões pessoais e os interesses (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015). Pereira (2012, p. 50) reforça que o género é uma “construção contingente e contextual que só se torna real na medida em que é sistemática e ativamente produzida na interação”. O sexo, além de ser um fator biológico, destaca-se como um fator cultural e social, visto que os sujeitos possuem reações diferentes perante uma criança do sexo feminino ou do sexo masculino (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010; Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000).

Ademais, importa referenciar que esta problemática não possui qualquer fundamento científico e o seu debate ganha ainda mais importância quando se apercebe que esta diferença é sinónimo de desigualdade de poderes. Se esta falsa dicotomia, que separa as atividades e as características em sexo feminino e masculino, for contínua está a passar para o humano a ideia de um sistema de contrastes homólogos, fazendo acreditar que a desigualdade estaria na natureza dos seres e não na forma de aprendizagem e de adaptação às normas e valores (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015). A esta perspetiva, designamos os estereótipos de género, que se designam como representações generalizadas que retratam o que os homens e as mulheres podem e devem fazer (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000; Alvarez & Vieira, 2014). Os elementos estruturantes dos estereótipos de género podem tornar complexo e dificultar o processo da igualdade social, visto que existe a ideia estereotipada, segundo Alvarez e Vieira (2014), que às meninas é entregue o papel de mãe e prestação de cuidados, enquanto que os meninos se caracterizam pelo seu domínio das situações, objetos e pessoas.

Desta forma, esta dominação masculina sobre as mulheres, remete-nos para a existência de situações de violência de género. Esta consubstancia-se socialmente, culturalmente, economicamente e politicamente mediante a conceção dos sujeitos divididos entre homens e mulheres, sendo que a cada sexo correspondem lugares, papéis e poderes diferentes na escola, vida privada, social, em contexto familiar e profissional (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000).

De forma a construir uma sociedade igualitária de oportunidades, o sistema de formação e educação necessita de contribuir, corrigindo todos os desequilíbrios presentes entre as hierarquias de género, devendo apostar em práticas educativas que incentivem a participação igualitária de ambos (Marchão & Bento, 2012). Assim sendo, a escola situa-se, cada vez mais, na formação de sujeitos cultos, participativos e sensíveis e defende a construção de uma sociedade mais equitativa e justa (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000). A promoção da igualdade de género também pode acontecer em contextos familiares nas mais variadas situações, sendo fundamental destacar que, além de todas as alterações que ocorre na vida de um indivíduo, particularmente à idade, ao vestuário, aos comportamentos e às relações, o género é uma realidade contínua (Marchão & Bento, 2012).

Perante o exposto, é necessário reforçar que, ao lado dos estereótipos de género que podem estar presentes numa escola, a desigualdade cultural também poderá estar presente, sendo esta tema de aprofundamento do seguinte subcapítulo.

2.5. Um novo desafio: a diversidade cultural presente na escola

A partir dos anos 90, um tema atual e relevante, designado por diversidade cultural começa a ocupar um lugar no discurso pedagógico dos estabelecimentos escolares. Para tal, o campo educacional deve perceber e compreender o conceito da diversidade cultural, de acordo com as alterações profundas nos últimos tempos, sendo necessário promover uma educação escolar inclusiva e com qualidade (Gomes, 2003). Frequentemente, as escolas possuem controvérsias a lidar com a diversidade, olhando para as diferenças como problemas ao contrário de olhá-las como oportunidades para desenvolver conhecimentos em vários níveis de aprendizagem (Paim & Frigério, 2004).

Para compreender a noção de diversidade cultural, torna-se importante desconstruir o conceito, explicitando a significação das suas palavras constituintes, nomeadamente, diversidade e cultural. Relativamente ao termo diversidade, este remete-nos para a diferença e dissemelhança que são visíveis e invisíveis a olho nu, ou seja, diferenças culturais físicas e diferenças nas relações sociais e de poder (Gomes, 2003). Por outro lado, o conceito cultural

leva-nos ao leque de conhecimentos, tradições, regras, proibições, ideias e valores, que predominam de geração em geração e estão presentes em cada sujeito (Morin, 2001). Perante o exposto, segundo a ideia de Gomes (2003, p. 72), pensar em diversidade cultural remete-nos para o “reconhecimento do outro” e na sua ligação entre o “eu e o outro”, porque ao conhecermos a diferença do outro nunca nos esquecemos do nosso grupo e dos nossos costumes, falando, em simultâneo, em diferenças e equivalências. Sendo assim, e como a escola é um espaço sociocultural onde é possível observar diferentes culturas, no debate atual escolar é preciso passar de uma educação voltada para os valores da sociedade e da nossa história para uma educação voltada para a diversidade e o (re)conhecimento dos sujeitos, promovendo uma educação e comunicação multicultural. Dito de outra forma, é necessário reconhecer as diferenças, respeitando-as, aceitando-as e colocando-as à frente de diálogos educativos, de forma a eliminar qualquer preconceito (Munanga, 2010; Gomes, 2003).

Para tal, valorizamos a Educação Multicultural, sendo esta compreendida como um cruzamento de culturas dos/as alunos/as, que deve ser caracterizada por um conjunto de pressupostos, a referir: respeito e inclusão das diversas culturas, promoção da igualdade de oportunidades e eliminação de preconceitos de raça e pobreza. Sendo assim, a Educação Multicultural pretende contrabalançar a cultura local e específica de um grupo social com uma cultura universal, proporcionando aos/às alunos/as o conhecimento de outras culturas, línguas e formas de pensar, construindo uma sociedade multiculturalista e interdependente (Gadotti, 1992; Silva, 1999; Munanga, 2010). De modo a implementar a Educação Multicultural nas salas de aula, os/as professores/as necessitam de possuir conhecimento e estratégias de atividades para abordar a temática referida e precisam de se preocupar com as diferenças culturais e problemáticas de deficiência ou diferença social, étnica, religiosa, entre outras. Com este interesse, é importante promover momentos de diálogo e partilha, envolvendo os/as alunos/as, as famílias e a toda a restante comunidade, através do desenvolvimento de projetos educativos (Moreira & Candau, 2003). Conforme Moreira e Candau (2003), a formação que os/as docentes necessitam tem o objetivo de os/as ajudar a desenvolverem uma nova forma de ser e de estar perante a diversidade cultural, possuindo novos conhecimentos, missões, eixos temáticos, estratégias de intervenção e novas formas de avaliar. Todas as estratégias de intervenção implementadas pelos/as docentes têm a missão de integrar todos/as os/as alunos/as na comunidade educativa, a fim de adquirirem aptidões relevantes para estarem em contextos diversificados. Isto porque, cada vez mais, as turmas se caracterizam pela diversidade da sociedade mundial e, deste modo, a compreensão das culturas ‘do outro’ torna-se chave essencial para instituir um ambiente positivo de aprendizagem em todas as escolas (Delors, 2001).

Sendo assim, é possível entender que é necessário construir uma escola para todas as culturas, colaborando na inclusão dos/as alunos/as com particularidades ou alterações no modo de aprendizagem em relação ao modelo normal da escola (Leite, 2002). Para tal, as escolas necessitam de reconfigurar o seu planeamento curricular, os seus objetivos, a implementação de novas estratégias, isto porque devemos olhar para a diversidade cultural como uma forma de transformar a escola e as salas de aula (Paim & Frigério, 2004).

Capítulo 3 – O desenvolvimento da ação: a seleção metodológica e ética do projeto

Neste capítulo, serão explanados os pressupostos necessários para a concretização do projeto, incluindo a sua questão de investigação, os objetivos, os/as destinatários/as, o tipo de investigação e a respetiva metodologia utilizada.

3.1. A construção do projeto

Construir um projeto de intervenção implica definir uma questão de investigação, os objetivos, o contexto e os/as destinatários/as. Neste subcapítulo, serão nomeados os pressupostos essenciais para a construção do projeto realizado.

3.1.1. Conceção e implementação

Antes de introduzir a conceção e a implementação do trabalho aqui materializado, é necessário reforçar que um projeto se caracteriza como um plano de intenções e ações, que envolve a vertente teórica e, simultaneamente, a prática. Seguindo a perspetiva de Cortesão, Leite & Pacheco (2002, p. 25), os projetos são compostos por algumas etapas, nomeadamente, as “intenções que o orientam e que o justificam (projecto visado), a concepção do plano que o organiza (projecto-plano), a acção que irá concretizar (projecto-processo) e que permite produzir efeitos (projecto-produto) que melhorem a situação presente que esteve na sua origem”. Para realizar um projeto é necessário perceber quais os pressupostos relativos à sua conceção e implementação. A sua ideia primordial centra-se em provocar algum tipo de alterações no contexto, mediante um processo em que a investigação e a intervenção são componentes essenciais para o decorrer do projeto. A investigação e a intervenção estão presentes desde a entrada até à saída do terreno, provocando as tais transformações pretendidas no contexto e nos sujeitos que lá intervêm. No caso do projeto aqui materializado, estas caracterizaram-se como fases indispensáveis para a preparação e o decorrer das atividades apresentadas no capítulo seguinte.

Como referido anteriormente, a presença na escola iniciou-se em setembro de 2021 e o seu término ocorreu em maio de 2022, sendo que no cronograma seguinte (Quadro 2), é possível observar os momentos de investigação e de intervenção.

Quadro 2 Cronograma do estágio

Meses	setembro	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio
Fases	1ª Fase – INVESTIGAÇÃO				2ª FASE - INTERVENÇÃO				
	Monitorização								

Com o intuito de transformar os sujeitos e o contexto, entre setembro e dezembro, foi desenvolvida a investigação sobre o contexto e o comportamento dos sujeitos e, posteriormente, de modo a procurar a autonomia perante os problemas detetados, desenvolveu-se a intervenção, através de doze sessões de intervenção sobre questões em volta da área de Cidadania e Desenvolvimento.

3.1.2. Questão de investigação

A investigação-intervenção aqui apresentada centra-se em duas questões de investigação, sendo uma mais caracterizada pelo seu global e voltada mais para a investigação e a outra mais específica voltada para a intervenção, a referir:

- De que forma a Cidadania e Desenvolvimento, no eixo de conteúdo relacionado com a prevenção da violência, está a ser trabalhada no 1º Ciclo?
 - De que forma as crianças agem e como podem agir em situações de violência? Quais as competências que os/as professores/as podem desenvolver com as crianças para a prevenção da violência na escola?

De forma a responder às questões de investigação, pretende-se construir um espaço-tempo para promover uma contaminação de experiências com o saber-fazer sobre a promoção da prevenção da violência em contexto escolar.

3.1.3. Objetivos do Projeto de Intervenção

Decidir e definir objetivos não é tarefa fácil. É necessário planear, cuidadosamente, os processos educacionais de forma a desenvolver oportunidades de aprendizagem e alterações de pensamentos. Antes de delinear os objetivos, é importante a decisão dos eixos temáticos, dos métodos, das atividades, dos recursos materiais disponíveis, da metodologia e da avaliação (Ferraz & Belhot, 2010). Os objetivos devem conter as mudanças pretendidas, sendo necessários e úteis a sua identificação para o desenvolvimento de um projeto de intervenção. Para a sua definição, precisa-se de ter em conta os direitos dos sujeitos participantes, as vantagens identificáveis e a sua veracidade (Menezes, 2010).

Seguindo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), este projeto voltou-se para determinadas temáticas apresentadas no próprio documento, que relacionam com a prevenção da violência na escola. Sendo assim, os objetivos do Projeto estão de acordo com as exigências educativas e eixos temáticos das sessões trabalhadas nas turmas (Quadro 3).

Quadro 3 Objetivos do projeto de intervenção

Objetivos do Projeto
<ul style="list-style-type: none">- Analisar como, em Cidadania e Desenvolvimento, o eixo de conteúdo relacionado com a prevenção da violência pode ser trabalhado com as crianças na escola- Compreender que competências e conhecimentos os professores devem desenvolver com as crianças para a prevenção da violência na escola

Com a intenção de cumprir os objetivos delineados, as atividades reuniram informações e tarefas adequadas ao público-alvo selecionado e aos objetivos do projeto de intervenção-investigação.

3.1.4. O contexto e os/as destinatários/as

Como referido anteriormente, o estágio curricular desenvolveu-se numa escola de 1ºciclo situada no Norte de Portugal. A escolha do contexto deveu-se a questões de proximidade / localização, por ser uma escola pública e pelo contacto que já existia com a instituição.

Chegada ao terreno, são oito as turmas existentes na escola, sendo impossível, por questões de tempo, desenvolver as atividades em todas. Sendo assim, tornou-se necessário selecionar quais as turmas que resultariam em mais produtividade no projeto. Por decisão grupal e por questões de idade, foram selecionadas turmas de 3ºano e 4ºano. Em conversa com as docentes titulares, que aceitaram de imediato o projeto, foi decidido o carácter voluntário de participação dos/as alunos/as no projeto. Após enviar o consentimento informado aos/às Encarregados/as de Educação, observou-se que todos/as foram aceites para participarem no projeto.

A investigação-intervenção decorreu em quatro turmas, sendo duas turmas do 3ºano e duas turmas do 4ºano. As turmas de 3ºano possuem menos alunos em relação às do 4ºano, visto que as primeiras têm entre os/as dezoito e dezanove alunos/as e os segundos têm entre

os/as vinte e dois e vinte e quatro alunos/as. A média de idades dos/as destinatários/as da investigação rondam os oito e dez anos de idade, tornando-se já capazes de compreenderem temas da atualidade. Em todas as turmas, existem entre dois a três casos de meninos/as com medidas universais, nas turmas de 3ºano existem casos com medidas seletivas e ainda, numa específica, existe um caso especial de um menino com medidas adicionais. É importante adicionar que um pequeno número de alunos/as vivem em condições socioeconómicas desfavorecidas. Independentemente das situações referidas, nada se impõe na participação da investigação-intervenção, porque todos/as possuem autorização e condições para participar em todas as atividades.

Com a questão de investigação, os objetivos e os/as destinatários definidos, seguidamente nomeamos o tipo de investigação, a metodologia de intervenção, as técnicas de recolha de dados para o desenvolvimento do projeto e as questões éticas consideradas.

3.2. Sobre a investigação

No presente subcapítulo, será explanado o tipo de investigação, a metodologia de intervenção, as técnicas de recolha de dados utilizadas e as questões éticas a ter em atenção no desenvolvimento do projeto.

3.2.1. Investigação qualitativa

Com o objetivo de compreender e descrever em profundidade o modo sobre o qual os sujeitos constroem os significados, este trabalho direciona-se para uma investigação qualitativa. De modo a conceptualizar melhor a investigação qualitativa, será enumerado uma lista de algumas características específicas deste tipo de investigação e presentes no projeto, a referir (Bodgan & Biklen, 1994):

- O/A investigador e a observação direta no contexto natural são os instrumentos principais;
- Os dados representam-se através de palavras ou imagens, ou seja, através de notas de campo, vídeos, fotografias, documentos oficiais, entre outros.
- É mais importante o procedimento do que os resultados finais/produto;
- As técnicas de recolha de dados centram-se na observação participante, análise documental, notas de terreno e entrevista aberta.

Definido o tipo de investigação, torna-se necessário definir a metodologia de investigação utilizada no presente trabalho.

3.2.2. Investigação-ação participativa

Maioritariamente, os estágios curriculares na área da Educação abrangem trabalho de investigação e intervenção. Estes dois modos de trabalho supramencionados estiveram presentes no estágio curricular aqui materializado na vertente de complementaridade um do outro, apoiando-se na metodologia de Investigação-Ação. O termo Investigação remete-nos para a compreensão e explicação, que engloba um caminho que inicia na identificação e enunciação da problemática, a recolha dos dados, análise e respetiva interpretação, com o intuito de promover mudanças sociais relativas à questão identificada pelo/a investigador/a (Cardoso, 2014).

Partindo deste pressuposto, surge a Investigação-Ação, em 1944, através de Kurt Lewin, que investe em trabalhos relacionados com a transformação de comportamentos em variados contextos, caracterizando-a como um processo semelhante a um ciclo, que envolve as seguintes etapas: planificação, ação e avaliação (Kemmis & McTaggart, 1992; Cardoso, 2014). A Investigação-Ação envolve a recolha de informações (investigação) e promove mudanças sociais (intervenção), com o objetivo de melhorar a qualidade da ação e resolver problemas que possam existir. Caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa, que se dirige, essencialmente, para a resolução de problemas e transformação do contexto, produzindo saberes novos resultantes da ação (Bodgan & Biklen, 1994; Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Esta metodologia de pesquisa, visa o diagnóstico e encontra a solução do problema, onde todos/as os/as participantes e investigadores/as colaboram e participam em conjunto, avaliando todas as alterações, com o objetivo de produzir saberes novos (Bodgan & Biklen, 1994; Caetano, 2019). Assim sendo, e sob a perspetiva de Cortesão e Stoer (1997, p. 12), a investigação-ação define-se através de três etapas: “planificação, acção e formação”.

Durante o processo, os/as participantes possuem autonomia grupal, que se relaciona com a responsabilidade e o respeito por si e de todas as pessoas envolvidas no processo, formando relações de amizade, colaboração e construções dialógicas (Bodgan & Biklen, 1994). Por este motivo, torna-se importante implementar a investigação-ação nas escolas, dado que transforma os/as docentes de uma forma mais passiva para uma forma mais ativa, participativa e interventiva nas ações, de modo a resolver as problemáticas determinadas. Ademais, o conhecimento alcançado através da metodologia de investigação-ação demonstra o poder das Ciências Sociais e possibilita a aposta em práticas voltadas para a transformação social (Cortesão & Stoer, 1997).

Na metodologia aqui apresentada, a intervenção baseia-se numa educação ativa centrada nos/as participantes, com o enfoque na liberdade, na compreensão do mundo e na possibilidade de nele intervir, adaptáveis à complexidade do mundo em constante mudança

(Freire, 2008). Na investigação-ação, e de modo a promover alterações sociais, a intervenção não se deve basear no método dominante, caracterizado pela transmissão de conhecimentos, mas sim ser detentora de uma preocupação com o conhecimento total dos/as participantes, onde o conhecimento e a intervenção no mundo se entrecruzam (Gadotti, 1996).

Partindo destes pressupostos, e como podemos observar no Quadro 2 acima representado, o projeto aqui apresentado centra-se numa metodologia de Investigação-Ação, sendo que a investigação iniciou desde a entrada no terreno (setembro) até dezembro e a intervenção decorreu entre janeiro a maio. De setembro a maio, a estagiária demonstrou um papel interventivo durante todo o estágio, criando condições favoráveis e interagindo com os/as participantes na transformação de conhecimentos sobre os problemas identificados na investigação. Por sua vez, a escolha da(s) técnica(s) de recolha de dados necessitou de ser voltada para as ações dos sujeitos no seu contexto, de forma a entender determinadas reações. Sendo assim, para a realização desta investigação e tendo em conta o seu cariz qualitativo, foi privilegiado o uso da observação participante, conversas informais e análise documental.

A observação participante caracteriza-se pelo contacto direto do/a investigador/a com os participantes sociais presentes no contexto de investigação, sendo o/a investigador o fundamental instrumento de pesquisa (Correia, 2009). Esta técnica utiliza-se quando a pessoa que investiga pretende analisar a dinâmica de um grupo no seu quotidiano, permitindo um caminho positivo para a observação (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Apesar de todas as vantagens que esta técnica possui, ela não deve ser utilizada unicamente num projeto, sendo crucial completar com outras técnicas de recolha de dados, a fim de conseguir mais informação fidedigna (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Além de observar diretamente o quotidiano escolar, o restante tempo presente na escola permitia conversar, informalmente, com os/as docentes, alunos/as, psicólogas e restantes membros da comunidade educativa sobre o funcionamento da escola, as atividades e projetos presentes, o comportamento dos/as alunos/as e formas de implementação da Cidadania e Desenvolvimento.

Através das técnicas de recolha de dados referidas, foi possível observar atitudes, comportamentos e conversas informativas dos/as participantes, nomeadamente (Quadro 4):

Quadro 4 Atitudes/comportamentos observados

Na aula de Educação Física, a turma dividiu-se em dois grupos e realizaram dois jogos relativos aos quatro sentidos (audição, visão, tato e paladar). O grupo que perdeu em ambos os jogos ficou bastante desiludido, chateado e culpou um aluno com necessidades educativas especiais. No final, a professora conversou com a turma sobre a questão de ganhar e perder os jogos, sendo que não se deve culpar uma pessoa e sim, devem saber ganhar e perder.

3ºAno - 01/10/2021

Na aula de Educação Física, a professora pediu para escolherem músicas e dançarem as respetivas músicas, participando os meninos e meninas. Contudo, um menino disse: “Professora, porque é que não podemos ver um jogo de futebol no Youtube?”. Não percebeu que seria a aula de Educação Física e associou a dança uma atividade preferida das meninas. No entanto, todos e todas participaram.

3ºAno - 15/10/2021

Durante o intervalo, existiu num conflito entre a presença no campo de jogos e a pose da bola, em que alguns meninos se chatearam com meninos de outra turma. Regressaram à sala e começaram a expor o problema à docente titular. Ela falou com a turma e explicou que temos de ser todos/as compreensivos/as, responsáveis e amigos/as de todos/as.

4ºAno - 10/11/2021

As citações retiradas das notas de terreno presentes no Quadro 4, apresentam informações pertinentes para a escolha da temática, visto que nos remete para situações de conflito, situações estereotipadas e situações de dominação-

Além das técnicas de recolha de dados, é necessário considerar um conjunto de questões éticas a ter cuidado ao longo da investigação, sendo tema a abordar no próximo subcapítulo.

3.2.3. As questões éticas da na investigação-intervenção

As investigações envolvem um conjunto de pessoas, por vezes até vulneráveis, desde crianças, idosos ou sujeitos que se deparam com privações na sua capacidade cognitiva ou até da sua liberdade, que exigem aos/às investigadores/as cuidados éticos especiais (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014). As pessoas envolvidas, diretas e indiretas, no processo de investigação devem demonstrar respeito por cada um/a, tratando todos/as de forma igualitária e não discriminada. Além do respeito colaborativo, é importante mencionar que os envolvidos devem estar totalmente informados dos procedimentos, sendo acompanhados por um Termo de Consentimento Informado, que contém as informações relevantes, os objetivos da investigação e contactos para esclarecer possíveis questões, podendo expor todo o tipo de questões ao longo do processo de investigação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014). Importa acrescentar que o anonimato e a privacidade são ingredientes principais no desenvolvimento de uma investigação, sendo da responsabilidade da pessoa investigadora manter o sigilo e não divulgar qualquer tipo de

informação. No final da investigação, os/as envolvidos devem ser informados dos resultados e do seu destino, conforme o consentido dado através do consentimento informado.

Assim sendo, e tendo em conta a investigação aqui presente, é importante nomear que foram seguidos todos os requisitos éticos para o desenvolvimento do projeto, nomeadamente, a entrega de um Termo de Consentimento Informado (Apêndice A), a garantia do anonimato e a confidencialidade e a não divulgação dos resultados.

Capítulo 4 – A experiência de estágio através da planificação das sessões

As dozes sessões desenvolvidas foram pensadas com o intuito de especificar os temas do mais geral ao mais específico, de forma a resolver as necessidades identificadas. Assim sendo, destaco as temáticas por ordem de apresentação, são elas: Direitos Humanos, Direitos das Crianças, prevenção da Violência, desconstrução de Estereótipos de Género e promoção do trabalho colaborativo.

Todas as sessões com as respetivas atividades delineadas denotam uma preocupação em transmitir uma mensagem final de reflexão com a perspetiva de diversos/as autores/as, de forma a potenciar os quatro pilares da Educação, nomeadamente: o saber ser, o saber estar, o saber fazer e o saber viver juntos (Delors, 2001).

4.1. Planificação das sessões

No presente subcapítulo apresentámos as atividades desenvolvidas, através de simples planificações, que se encontram divididas por três categorias, a referir: objetivos, eixos temáticos e atividades.

4.1.1. Vamos descobrir os Direitos Humanos

A primeira sessão inicia-se com um tema abrangente, que será acompanhado ao longo da intervenção do projeto: os Direitos Humanos.

Quadro 5 Planificação da sessão 1

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer os Direitos Humanos- Promover uma reflexão individual e coletiva sobre os Direitos Humanos
Eixos temáticos	<ul style="list-style-type: none">- Direitos Humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)
Atividades	<ul style="list-style-type: none">- Nuvem de palavras: para descobrir as palavras-chave de cada artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos

	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo: cada aluno/a deve referir a palavra que constava na nuvem de palavras e explicar a sua opinião e importância - Apresentação de vídeo conclusivo
--	--

4.1.2. A árvore dos Direitos Humanos

Em continuação da sessão anterior, esta centra-se na reflexão da anterior e na elaboração de um trabalho manual alusivo à época natalícia que se aproximara, o Natal, e sobre os Direitos Humanos.

Quadro 6 Planificação da Sessão 2

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os Direitos Humanos - Desenvolver o espírito de trabalho em grupo
Eixos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos Humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho manual: i) construção de uma árvore apenas com a utilização de uma revista; ii) decoração de círculos (em cartolina) com o respetivo direito e alguns enfeites

4.1.3. Conheces os teus direitos?

Após as sessões sobre os Direitos Humanos, a terceira sessão centra-se nos Direitos das Crianças, os direitos dos/as destinatários/as das sessões.

Quadro 7 Planificação da sessão 3

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os Direitos Universais das Crianças - Perceber a importância dos direitos das crianças no seu quotidiano
------------------	--

	- Distinguir necessidades e desejos
Eixos temáticos	- Direitos Universais das Crianças (Convenção sobre os Direitos das Crianças, 2019)
Atividades	- Preenchimento de uma tabela sobre Necessidades e Desejos da vida das crianças: cada aluno/a se deslocará ao quadro e retira um cartão, onde deve referir se a informação é considerada uma ‘Necessidade’ ou ‘Desejo’ na sua vida. Exemplo de alguns cartões: casa digna; alimentação saudável; educação; brincar; computador portátil; roupa da moda, entre outros

4.1.4. Marcas Incuráveis

Iniciando um novo bloco temático, este tem destaque a Violência e a sua tipologia.

Quadro 8 Planificação da sessão 4

Objetivos	- Esclarecer o conceito de violência - Identificar situações de violência -Compreender as consequências que resultam dos atos violentos
Eixos temáticos	-Definição de violência (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002; Monteiro, 2012; Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2017; Conti, 2019; Magalhães, Pacheco, Maia, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira & Wiedemann, 2020) -A violência em contexto escolar (Williams, 2003)

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - O papel amassado/amachucado: para as crianças relacionarem a folha de papel com a violência, visto que depois de o papel estar amassado nunca chegará à posição inicial. - Apresentação de vídeo conclusivo
-------------------	--

4.1.5. Descubra os tipos de violência!

Porque violência não é apenas agredir fisicamente, esta sessão centra-se na apresentação de alguns tipos de violência, tendo em conta a perspectiva de diversos/as autores/as.

Quadro 9 Planificação da sessão 8

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diversos tipos de violência - Identificar os tipos de violência - Perceber as características de cada tipo de violência
Eixos temáticos	<p>- Exposição de alguns tipos de violência, sob a perspectiva de diversos/as autores/as, destacando-se: violência física (Moreira, 2007), violência psicológica (Moreira, 2007; Coelho, Silva & Lindner, 2014), violência sexual (Moreira, 2007), violência virtual (Wendt & Lisboa, 2013), violência de género (Faleiros, 2007; Magalhães, Pacheco, Mais, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira & Wiedemann, 2020) e violência doméstica (Lourenço & Carvalho, 2001)</p>
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade Sopa de Letras para descobrir os tipos de violência - Debate sobre os tipos de violência selecionados na sopa de letras - Apresentação de vídeo conclusivo

4.1.6. Juntos/as vamos prevenir situações de violência!

Esta sessão destina-se, num primeiro plano, a rever a tipologia da violência através de exercícios e, num segundo plano, apresentar estratégias de como agir face a situações de violência.

Quadro 10 Planificação da sessão 6

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Perceber como agir face a situações de violência- Ilustrar formas de prevenção da violência através de desenhos
Eixos temáticos	<ul style="list-style-type: none">-Revisão dos tipos de violência, nomeadamente: violência física (Moreira, 2007), violência psicológica (Moreira, 2007; Coelho, Silva & Lindner, 2014), violência sexual (Moreira, 2007), violência virtual (Wendt & Lisboa, 2013), violência de género (Faleiros, 2007; Magalhães, Pacheco, Mais, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira & Wiedemann, 2020) e violência doméstica (Lourenço & Carvalho, 2001)-Tipo de prevenção e como agir face a situações de violência (Magalhães, Pacheco, Mais, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira & Wiedemann, 2020)
Atividades	<ul style="list-style-type: none">-Visualização de imagens, vídeos e leitura de pequenos excertos: com o intuito das crianças descobrirem os tipos de violência representados-Diálogo grupal: sobre tipo de prevenção e contactos nas situações apresentadas anteriormente

4.1.7. A mulher e o homem

Na sociedade atual, ainda é possível observar que não existe igualdade entre o homem e a mulher (Alvarez e Vieira, 2014) e, desta forma, a promoção da igualdade de gênero será um tema a abordar nas duas sessões seguintes.

Quadro 11 Planificação da sessão 7

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Observar a forma como os papéis sociais estão presentes nas perceções das crianças- Refletir sobre as representações de homem e de mulher e as consequências que advêm dos estereótipos de género na vida dos homens e das mulheres
Eixos temáticos	<ul style="list-style-type: none">- Estereótipos de género (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000; Alvarez & Vieira, 2014; Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015)- Igualdade de género (Marchão & Bento, 2012)
Atividades	<ul style="list-style-type: none">- Jogo sobre a escolha dos brinquedos e o sexo das crianças- Desenho de um homem e de uma mulher e, posteriormente, devem colocar características de cada um/a, respondendo à questão: “O que é ser homem? O que é ser mulher?”- Diálogo grupal: sobre resultados dos exercícios anteriores, com o objetivo de perceberem que nada distingue o homem da mulher

4.1.8. Desenha as profissões

A desigualdade de género é possível observar na atribuição de profissões. Nesta sessão, será trabalhada essa questão com as crianças.

Quadro 12 Planificação da sessão 8

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os estereótipos de género presentes nas profissões - Desconstruir os estereótipos de género presentes nas profissões
<p>Eixos temáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estereótipos de género (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000; Alvarez & Vieira, 2014; Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015) - Igualdade de género (Marchão & Bento, 2012)
<p>Atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho da profissão representada na pista entregue: para testar se as crianças associam as profissões aos sexos - Diálogo grupal: sobre resultados do exercício e incentivo à igualdade de género - Apresentação de vídeo conclusivo

4.1.9. Diferentes e Iguais

Diferentes no exterior e iguais nos direitos. Nesta sessão, será trabalhada a Interculturalidade.

Quadro 13 Planificação da sessão 9

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber as diferenças e as igualdades entre todos/as - Respeitar a diversidade cultural, religiosa e étnica presente nas pessoas
<p>Eixos temáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade cultural (Gomes, 2003; Paim & Frigério, 2004)

	- Multiculturalidade (Gomes, 2003; Paim & Frigério, 2004)
Atividades	- Role play sobre a história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares - Análise e visualização de um vídeo que retrata a história

4.1.10. Diferentes e Iguais

Esta sessão dá continuação à análise da história retratada na sessão anterior.

Quadro 14 Planificação da sessão 10

Objetivos	- Perceber as diferenças e as igualdades entre todos/as - Respeitar a diversidade cultural, religiosa e étnica presente nas pessoas
Eixos temáticos	- Diversidade cultural (Gomes, 2003; Paim & Frigério, 2004) - Multiculturalidade (Gomes, 2003; Paim & Frigério, 2004)
Atividades	- Continuação da análise da história: “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares - Dobragem, desenho, recorte e pintura: dobrar uma folha em quatro partes iguais, desenhar um menino numa das partes e, de seguida, recortar e resultam em quatro meninos de mãos dadas, devendo pintar os meninos com as cores retratadas na história

4.1.11. Unidos/as somos mais fortes

Porque juntos/as somos mais fortes, esta sessão inicia-se com a análise de uma história sobre a diversidade e termina com um jogo grupal.

Quadro 15 Planificação da sessão 11

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Refletir sobre as diferentes cores de pele, desconstruindo a história do lápis 'cor de pele'- Desenvolver o espírito de trabalho em grupo
Eixos temáticos	<ul style="list-style-type: none">- Diversidade e Multiculturalidade (Gomes, 2003; Paim & Frigério, 2004)- Trabalho colaborativo.
Atividades	<ul style="list-style-type: none">- Análise e debate sobre a história "Os lápis cor de pele"- Jogo físico com folhas de jornal: Em grupos de dois elementos, devem estar posicionados/as nas três folhas de jornal mais próximas e tentar chegar à folha de jornal mais afastada. A solução só é conseguida com a ajuda de todos/as os/as participantes

4.1.12. Educar para a Cidadania

Esta décima segunda e última sessão, o destaque centra-se num resumo reflexivo sobre todos os blocos temáticos trabalhados.

Quadro 16 Planificação da sessão 12

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Identificar os Direitos Humanos e os Direitos Universais das crianças- Conscientizar os/as alunos/as para a prevenção da violência e para a igualdade entre todos/as- Desconstruir estereótipos relativos à identidade e expressão de género
------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as consequências de uma sociedade desigual e discriminada - Desenvolver o espírito de trabalho em grupo
<p>Eixos temáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educação e Cidadania (Delors, 2001; PASEO, 2017; Trindade & Cosme, 2019). - Direitos Humanos e Direitos Universais das Crianças (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948; Convenção sobre os Direitos das Crianças, 2019) - Violência: tipologia e tipo de prevenção (Lourenço & Carvalho, 2001; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002; Coelho, Silva & Lindner, 2014; Faleiros, 2007; Moreira, 2007; Monteiro, 2012; Wendt & Lisboa, 2013; Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2017; Conti, 2019; Magalhães, Pacheco, Maia, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira & Wiedemann, 2020) - Desconstrução de estereótipos e defesa da igualdade de género (Marchão & Bento, 2012; Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000; Alvarez & Vieira, 2014; Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015) - Diversidade e multiculturalidade (Gomes, 2003; Paim & Frigério, 2004)
<p>Atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade do novelo de lã: o novelo de lã será lançado a uma primeira pessoa, devendo esta enrolar um pouco de lã no seu dedo e referir uma aprendizagem e assim sucessivamente até que todos/as participem. O objetivo, além de se centrar na consolidação das temáticas, centra-se na perceção que todos os conteúdos abordados estão interligados e que todos/as temos direito à participação

Capítulo 5 – O resultado da prática: avaliação, análise e reflexão

No decorrer de todas as sessões, foi possível observar a relevância do conteúdo e o interesse por parte dos/as presentes, através do respetivo comportamento, atenção e motivação. Ainda, é importante mencionar que todas as sessões desenvolvidas possuem uma avaliação, sendo este momento primordial para perceber as novas conceptualizações da investigação e intervenção de projetos, particularmente em Investigação-Ação (Monteiro, 1996).

De modo a comprovar o supramencionado, neste capítulo, será nomeado a perspetiva de avaliação que este projeto evidencia e algumas anotações e reflexões sobre as respetivas atividades desenvolvidas e conclusões atingidas pelos/as destinatários/as.

5.1. Avaliação do projeto

Avaliar não se caracteriza apenas no balanço de determinada ação promovida e à atribuição de classificações, mas também se relaciona com a ação realizada e à sua promoção no futuro (Monteiro, 1996). Segundo a perspetiva de Aguillar e Ander-Egg (1992), a avaliação considera-se uma forma de investigação planeada, conduzida a identificar e alcançar dados e informação verídica e crucial para apoiar uma opinião sobre determinado programa ou sobre atividades planificadas para a realização, com o objetivo de gerar mudanças e resultados verdadeiros. Por toda a quantidade de características e por todos os objetivos que contém, o termo avaliação é associado a conceitos considerados como sinónimos, nomeadamente: “medição, estimação, acompanhamento, programação ou controlo” (Monteiro, 1996, p. 139). Por sua vez, e sob o domínio da investigação e intervenção social, a avaliação contém um conjunto de princípios orientadores que denominam a sua particularidade, princípios esses que serão descritos posteriormente, tendo em conta o estágio realizado.

O conceito de avaliação pode ser dividido em duas modalidades, a avaliação interna e avaliação externa. Por avaliação interna, entende-se os projetos que são realizados por pessoas integrantes às instituições e/ou projetos relacionados com a ação que é objeto de avaliação e a avaliação externa é da responsabilidade da administração educativa (Monteiro, 1996; Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011). O projeto de investigação-intervenção apresentado, que se desenvolveu unicamente na escola, caracteriza-se, claramente, por uma avaliação interna.

Como referido anteriormente, antes de iniciar a intervenção recorreremos a técnicas de recolha de dados para perceber o eixo temático a implementar. Ainda, e sempre com preocupação na transformação dos sujeitos e dos contextos, no início de todas as sessões questionava o que sabiam sobre o tema referido. A esta ação, nomeamos avaliação diagnóstica

inicial, que nos remete para uma avaliação que ocorre antes da intervenção, tendo o propósito de “verificar a viabilidade, a relevância e o rigor da concepção de um projecto ou programa”. Assim, os resultados desta pré-avaliação servirão de referência, sendo alvos de comparação com os resultados posteriores à intervenção (Roteiro de Acompanhamento e Avaliação de Projetos de Intervenção Comunitária [RAAPIC], 2007, p. 26).

Para realizar um bom projeto, é importante realizar um diagnóstico de qualidade, a fim de delimitar com pormenor os problemas a resolver, o material disponível, o modo de avaliação e todos os pressupostos presentes no contexto (Capucha, 2008). Contudo, o resultado de um diagnóstico difere em função de vários fatores, como o conhecimento que existe sobre o acontecimento, a complexidade do acontecimento e as técnicas de recolha de dados. Dito de outra forma, este projeto remete-nos para uma abordagem de carácter qualitativo, abordagem esta que foi seleccionada mediante o tipo de problemática, de contexto e das oportunidades presentes na instituição. Este tipo de investigação apresenta os dados através de palavras ou imagens, ou seja, através de transcrição de entrevistas, notas de campo, vídeos, fotografias, documentos oficiais, entre outros (Bodgan & Biklen, 1994).

O objeto de avaliação é construído mediante a posição sujeito-objeto, que pode ser interpretado através de dois modelos teóricos: o modelo objetivista e o modelo subjetivista. No modelo objetivista, o foco centra-se a partir do objeto, sendo que os sujeitos se assumem como objetos de conhecimento que são controlados e manipuláveis. Neste modelo, de cariz teórico-prático, olha-se para a avaliação numa perspectiva técnica, instrumental, que distingue meios e fins, de modo a que os primeiros possam ser expostos como neutros, legitimando uma posição autoritária e hierárquica. Geralmente, neste modelo predominam investigações de cariz quantitativo e o avaliador é externo ao contexto e não participa no projeto (Rodrigues, 1994; Franco, 2003). Por conseguinte, no modelo subjetivista as situações são construídas pelo sujeito mediante os seus interesses e necessidades. Neste modelo, existe uma preocupação em compreender, valorizar os processos e os resultados e informar os sujeitos de todos os procedimentos e desenvolvimento do projeto. Com o objetivo de apropriar os métodos ao objeto de avaliação, neste modelo as investigações são, frequentemente, qualitativas e o avaliador é interno ao contexto, participando na avaliação do projeto.

Posto isto, é importante nomear que, segundo a nossa perspectiva, este projeto possui características apropriadas a um modelo de avaliação subjetivista, visto que foi construído mediante as necessidades dos/as destinatários/as, proporcionando-lhes sempre informações, a avaliadora participa no projeto e a investigação possui um cariz qualitativo.

Perante esta linha de pensamento, Guba e Lincoln (1989) delinearam quatro gerações de avaliação, como: “Measurement” (p. 22); “Description” (p. 27); “Judgment” (p. 29);

“Negotiation” (p. 31). As duas primeiras gerações são mais voltadas para o modelo objetivista, enquanto que as duas últimas gerações são mais voltadas para o modelo subjetivista. Na primeira geração, avaliação como medida, os conhecimentos são o único objeto de avaliação e a avaliação é apresentada através de uma classificação. A segunda geração, avaliação como descrição, caracteriza-se pela formulação de objetivos e na sua verificação da sua realização. A terceira geração, avaliação relativa à formulação de juízos, foca-se na enunciação de juízos de valor sobre os objetivos de avaliação. Por último, a quarta geração, avaliação como negociação e construção, serve mais para ajudar os sujeitos a desenvolverem os seus conhecimentos do que classificá-las numa escala, tornando sujeitos participativos e autónomos. Sendo assim, e sob a nossa perspetiva, este projeto direciona-se na quarta geração (avaliação como negociação e construção), dado que o primordial objetivo se centra na construção de pessoas autónomas, participativas e capazes de desenvolverem os seus conhecimentos. Neste sentido, e tendo em conta o modelo subjetivista que se materializa, podemos detetar uma avaliação produtora de sentido, porque procura um tema e produz significados novos, ou seja, procura a transformação do contexto. Por outras palavras, na avaliação produtora de sentidos “reside o essencial da potencialidade formativa da avaliação: um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade” (Sobrinho, 2008, p. 197).

No decorrer do desenvolvimento do projeto, ocorreu sempre um processo de monitorização/acompanhamento, processo este importante num projeto e a chave essencial de informação para a avaliação. Este processo é executado pelos responsáveis do projeto e pretende analisar o ponto de situação da informação e das atividades a serem realizadas, de modo a comparar possíveis desfasamentos entre o planeado e o executado, adotando medidas corretivas, caso seja necessário (RAAPIC, 2007). Tendo em conta a programação das atividades delineadas neste projeto, foi necessário reformular e adotar algumas medidas corretivas no decorrer do processo, por motivos de isolamento profilático, gestão de tempo, recursos disponíveis, entre outros. Daí valorizar a monitorização neste projeto, caracterizando-o como um instrumento de realização e como recurso para a avaliação.

5.2. Apresentação e interpretação dos resultados

No capítulo anterior foi possível perceber os objetivos e as atividades desenvolvidas nas doze sessões e, conseqüentemente, no presente capítulo podemos observar o que realmente aconteceu através de breves reflexões.

5.2.1. Sessão I: Vamos descobrir os Direitos Humanos

A primeira sessão teve como documento de suporte a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e iniciou-se quando se escreveu no quadro as palavras “Direitos Humanos” e se questionou o seu significado. Respostas como:

“É o direito a amar, respeitar, ajudar, participar, educação.” (Participante 1, 3ºAno, 02/12/2022)

“As pessoas têm muitos direitos para respeitarem, como amar, brincar, trabalhar, liberdade, família...” (Participante 2, 4ºAno, 10/12/2022)

“São os direitos que as pessoas têm.” (Participante 3, 4ºAno, 10/12/2022)

Com algumas respostas à pergunta que serviu de diagnóstico, foi possível observar que as turmas já possuíam algum conhecimento sobre o tema e, sendo assim, foi mais fácil prosseguir com a sessão. Posteriormente, foi questionado e explicado qual o documento no qual é possível encontrar os Direitos Humanos e a sua data de publicação (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). A essa questão, ninguém conseguiu responder de forma adequada, mas, após dar a conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a sua data de publicação, começaram a fazer cálculos para descobrirem quantos anos completava no presente ano.

Introdução realizada, começámos a distribuir nuvens de palavras pelos/as alunos/as com uma palavra-chave sobre determinados artigos da DUDH (Fig. 3), de modo a descobrirem a palavra escondida e refletirem sobre ela.

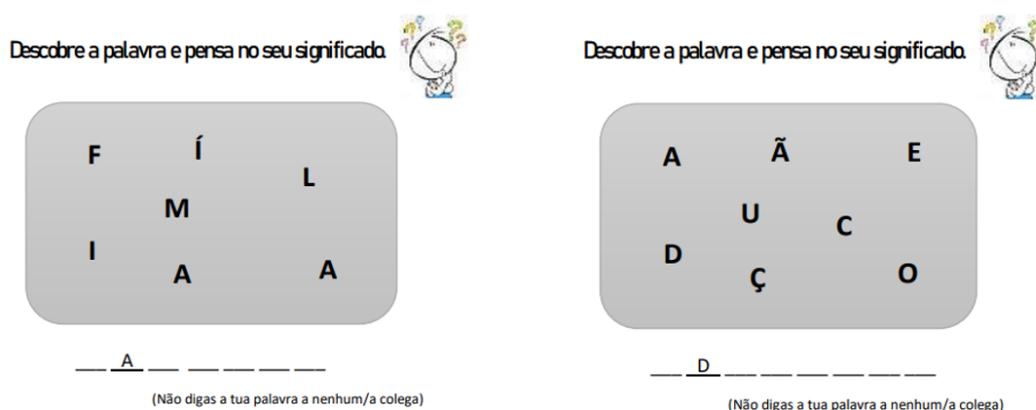


Fig. 3 Exemplos de nuvens de palavras

Após a descoberta, pedi para começarem, ordeiramente, a falar sobre o seu direito, de forma a não desvendar a sua identidade e o restante público descobrir os Direitos Humanos. Findada a apresentação dos respetivos Direitos Humanos, foi apresentado um vídeo de

reflexão¹¹, que retratava um pequeno resumo sobre o respeito dos Direitos Humanos e transmitia, como mensagem final, que todos/as temos algo em comum, como por exemplo os Direitos Humanos. As turmas refletiram sobre a mensagem final e demonstraram um feedback positivo relativo à primeira sessão.

5.2.2. Sessão II: A árvore dos Direitos Humanos.

A sessão II desenvolveu-se próximo do Natal e, de modo a festejar essa época festiva com as turmas, a tarefa desta sessão centrou-se na revisão dos conteúdos e na elaboração de uma árvore de Natal com a utilização de uma revista. De forma a rever os conteúdos abordados na sessão anterior, foi solicitado que cada um/a referisse um Direito Humano presente na DUDH e a respetiva importância. Posteriormente, deveriam fazer, com o auxílio do compasso, e decorar uma bola com o respetivo direito para anexar na árvore de Natal. A árvore de Natal foi construída com apenas uma revista e técnicas de dobragem, sendo que todos/as os/as alunos/as participaram na dobragem (Fig. 4).



Fig. 4 Árvore de Natal dos Direitos Humanos

A turma revelou um elevado interesse e entusiasmo em trabalhar este eixo temático e, em simultâneo, utilizá-lo num trabalho manual relativo à época natalícia que se aproximava.

5.2.3. Sessão III: Conheces os teus direitos?

Como previsto em todas as sessões, antes de iniciar um eixo temático novo realiza-se uma revisão dos conteúdos abordados anteriormente, de modo a realizar um eixo de ligação entre os conteúdos do próprio dia. Neste caso específico, o primeiro ponto de debate centrou-

¹¹ ONU, Mulheres Brasil. Direitos Humanos. Youtube, 16 de março de 2016.

se na revisão dos Direitos Humanos e, a partir daí, iniciou o debate sobre os Direitos das Crianças, ao questionar o que significava, a diferença entre os Direitos Humanos e alguns exemplos. Em tom de resposta e, tendo em conta o tema anterior, na nossa opinião, as turmas possuíam mais informação neste tema, nomeando que:

“Temos direitos que os adultos não têm.” (Participante 4, 3ºAno, 28/01/2022)

“Nós temos uma pulseira entregue pela CPCJ no dia de aniversário da Convenção Universal dos Direitos das Crianças que diz: Eu tenho direitos!” (Participante 5, 4ºAno, 13/01/2022)

Depois de refletir um pouco sobre os Direitos das Crianças, solicitámos que as turmas distinguíssem Necessidades e Desejos, pedindo exemplos nas suas vidas. Relativamente às necessidades, nomearam: “(...) ter uma casa, ter uma família, ter uma escola, ter acesso a água potável (...)”. Por seu turno, em relação aos desejos destacaram: “(...) ter um cão, subir uma escalada, ir de férias (...)”. Através dos exemplos, foi possível observar que as turmas distinguiam facilmente estes dois termos e estavam preparadas para desenvolver a atividade. No entanto, no decorrer da atividade, quando apareceu o cartão ‘água potável’, numa das turmas do 3ºano surgiu uma discussão em torno da seguinte questão: ‘Água potável será um desejo ou uma necessidade?’, ao que um menino responde:

“A água potável é uma necessidade na vida, mas ao mesmo tempo, é um desejo na vida de muitas crianças que não têm acesso a boas condições de vida.” (Participante 6, 3ºano, 28/01/2022)

A atividade realizada, sob orientação da Convenção Universal sobre os Direitos das Crianças (2019), permitiu que as crianças entendessem que as necessidades selecionadas se relacionavam com os direitos que as crianças possuem, como o direito a brincar, à educação, a uma família, a uma alimentação saudável, entre outros. Após a atividade, apresentámos um vídeo informativo elaborado pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ) de uma região do Centro¹² com os direitos e as responsabilidades das crianças, de modo a que elas percebessem o que devem fazer de acordo com o direito, como por exemplo (Quadro 17):

¹² Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. Facebook, 25 de novembro de 2020.

A criança tem o direito...

... À educação, a frequentar a escola, a aprender, a conhecer o mundo ...

Mas tem a responsabilidade...

... De estudar, de se esforçar, de se empenhar, de ajudar os colegas com dificuldades de aprendizagem.

As turmas dedicaram-se como o esperado ao longo da sessão, demonstrando interesse e empenho durante o tempo previsto. Deste modo, os objetivos e as atividades previstas no início da sessão foram devidamente cumpridas e recebidas de forma positiva por todos/as os/as presentes na sala de aula.

5.2.4. Sessão IV: Marcas incuráveis

Antes de iniciar o novo bloco temático, desenvolvemos um breve diálogo para revisão dos conteúdos anteriores e iniciar o presente tema. Primeiramente, foi apresentado o título da sessão, “Marcas Incuráveis”, e estivemos a analisá-lo. A palavra ‘incuráveis’ foi a mais reticente, mas ao retirar o seu prefixo (*in*) tornou-se mais fácil interpretá-la e conversar sobre o tema. Para analisar o título da sessão, pedimos a participação das crianças e elas responderam:

“São negras ou marcas de alguma operação.” (Participante 6, 3ºano, 16/02/2022)

“Marcas incuráveis são cicatrizes que ficam para a vida.” (Participante 7, 3ºano, 28/01/2022)

“É alguma coisa que não tem cura. Eu tenho uma marca no meu coração de um acidente que tive.” (Participante 8, 4ºano, 27/01/2022)

Após a discussão relativa ao tema, questionámos o que significava o termo ‘Violência’, sendo que a maioria dos/as presentes frisou que significa bater, maltratar os/as colegas, empurrar e agredir. Contudo, numa turma de 4ºano, um aluno destacou que a violência também pode ser representada por palavras.

De forma a fundamentar o verdadeiro significado de violência, tivemos como referência diversos/as autores/as, referindo que a violência se caracteriza como um problema social grave, que prejudica a sociedade e a dignidade das pessoas (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2017). Acrescentando que é exercício intencional e de poder, reproduzido contra outra pessoa ou grupos sociais, com a intenção de magoar, maltratar, humilhar, causar ferimentos, marcas físicas e/ou psicológicas para conseguir benefícios contra a vontade da vítima, o que pode resultar consequências diversas (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002; Monteiro, 2012; Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2017; Conti, 2019).

Depois do debate e da explicação do termo, prosseguimos para uma vertente prática, no qual é solicitado o desenho de uma pessoa e uma observação intensiva ao realizado. Depois de observarem o desenho, foi pedido que amachucassem o desenho até formar uma bola e, de seguida, deviam voltar a colocar o desenho na posição inicial.

Findada a atividade, foi questionado se conseguiam colocar o papel na posição inicial e uma justificação válida para a atividade. Foi possível observar que alguns/mas alunos/as perceberam o objetivo da atividade, ao referir:

“A folha ficou com marcas de violência.” (Participante 9, 3ºano, 16/02/2022)

“Não conseguimos colocar a folha como estava, porque ela tem ferimentos.” (Participante 10, 4ºano, 27/01/2022)

Através dos comentários, foi possível observar que as turmas relacionaram corretamente a atividade com o tema da sessão, quando comparam as marcas presentes na folha com as marcas resultantes de atos violentos, acrescentando que:

“Não podemos maltratar as pessoas. Temos que ser todos/as colegas.” (Participante 11, 4ºano, 27/01/2022)

Tendo em conta os comentários dos/as alunos/as, foi possível observar que perceberam com facilidade a mensagem pretendida na atividade do papel amachucado.

5.2.5. Sessão V: Descubra os tipos de violência

Porque violência não se resume apenas a atos físicos, a presente sessão desenvolveu-se com o objetivo de eliminar esse pensamento e apresentar as diversas formas de representação da violência.

Inicialmente, foi realizada uma avaliação diagnóstica para perceber o conhecimento que os/as alunos possuíam sobre os tipos de violência, para depois iniciar a sessão.

Com o objetivo de descobrirem os diferentes tipos de violência, entregou-se uma sopa de letras (Fig. 5), na qual constava algumas formas de representação da violência.

1. Descobre os tipos de violência na sopa de letras.

G	A	B	T	H	S	A	I	P	B	A	I
É	O	H	F	R	F	A	Z	S	E	U	N
N	J	D	T	U	F	Í	S	I	C	A	S
E	Ç	X	T	B	E	J	O	C	A	T	O
R	B	K	M	A	I	O	B	O	Q	U	E
O	G	A	S	E	X	U	A	L	I	A	V
V	N	Y	T	A	O	K	M	Ó	A	T	I
A	N	H	E	I	C	H	W	G	P	A	R
N	X	E	A	T	J	O	S	I	C	A	T
O	D	O	M	É	S	T	I	C	A	Y	U
A	H	Y	E	S	T	I	C	A	J	K	A
H	G	E	I	A	O	E	N	E	N	A	L

2. Escreve os tipos de violência que descobriste.

F __ S __ __ A
 P S __ C __ L __ G I __ A
 D __ M __ S __ I __ A
 V __ R __ U __ L
 G __ N __ R __
 S __ X __ A __

Fig. 5 Sopa de Letras sobre os tipos de Violência

Depois da descoberta das palavras, realizou-se um debate e uma exposição dos conteúdos, segundo a interpretação de alguns/mas autores/as. Por violência física, nomeamos que são os procedimentos desadequados sobre outra pessoa, através de comportamentos que deixam danos físicos, como bater, espancar, dar pontapés, entre outros (Moreira, 2007); a violência psicológica é exercida através de agressões verbais e/ou gestuais com o propósito de humilhar e isolar a vítima; a violência sexual refere-se ao abuso de uma pessoa adulta sobre uma criança, para a obtenção da gratificação sexual (Moreira, 2007; Coelho, Silva & Lindner, 2014); a violência virtual envolve agressões exercidas através da Internet (emails, redes sociais, *Whatsapp*...) e telemóvel (mensagens, imagens, chamadas) (Wendt & Lisboa, 2013); a violência de género retrata a atribuição de cada sexo a algum lugar, papéis, poderes desiguais no quotidiano, na família, no trabalho e até na política (Faleiros, 2007; Magalhães, Pacheco, Maia, Dias, Iglesias, Beires, Mendes, Pontedeira, Wiedemann, 2020); e, por último a violência doméstica trata-se de sofrimentos físicos, sexuais e psicológicos a alguém que partilhe o mesmo agregado familiar (Lourenço & Carvalho, 2001).

A violência de género resultou na forma de violência mais difícil de encontrar e perceber, mas depois da exposição de conteúdos e exemplos, as turmas perceberam bem o conceito.

De modo geral, e com a explicação clara dos conceitos, as turmas aprenderam devidamente que a violência está presente em várias formas, não sendo apenas através de movimentos físicos violentos.

5.2.6. Sessão VI: Juntos/as vamos prevenir situações de violência

De forma a recapitular os conteúdos abordados na sessão anterior, desenvolveu-se, através da plataforma Educaplay, um jogo com questões de escolha múltipla, sobre as formas de representação da violência retratadas na sessão anterior.

Nas últimas questões, foram apresentadas duas situações de conflito imaginárias (Quadros 18 e 19), para que as turmas respondessem como reagiam, sendo elas:

Quadro 19 Situação 1

Situação 1

Durante o intervalo, o Gustavo chamou o António e deu-lhe um sonante estalo.

Quadro 18 Situação 2

Situação 2

Durante o intervalo, o António e o Horácio estavam à pancada por causa de uma bola de futebol.

Perante as duas situações representadas nos Quadros 18 e 19, as turmas responderam, de imediato, que chamavam a pessoa responsável no espaço, apresentavam o caso ao/a docente titular e, em último caso, conversavam com os/as envolvidos/as. Partindo destes exemplos, começámos por questionar o que é necessário fazer para que estas situações sejam evitadas em contexto escolar, ao que referem:

“Sermos amigos.” (Participante 12, 3ºano, 19/02/2022)

“Conversarmos com todas as pessoas.” (Participante 13, 4ºano, 18/02/2022)

“Cumprir as regras da escola.” (Participante 14, 4ºano, 17/02/2022)

Tendo em conta estas respostas satisfatórias, reunimos, em debate com a turma, acrescentando mais algumas dimensões para complementar o pensamento, tais como: o estabelecimento de um ambiente favorável e seguro; conversar e brincar com todos/as os/as colegas; respeitar todos/as; valorizar as emoções agradáveis; entre outros.

De forma a terminar o bloco temático, solicitamos a elaboração de um desenho de incentivo à não-violência (Figs. 6, 7 e 8), para perceber o quanto é que as turmas perceberam do tema e como podem representar os conhecimentos através de um simples desenho. Infra, seguem três desenhos considerados os mais ricos em conteúdo e apresentação.

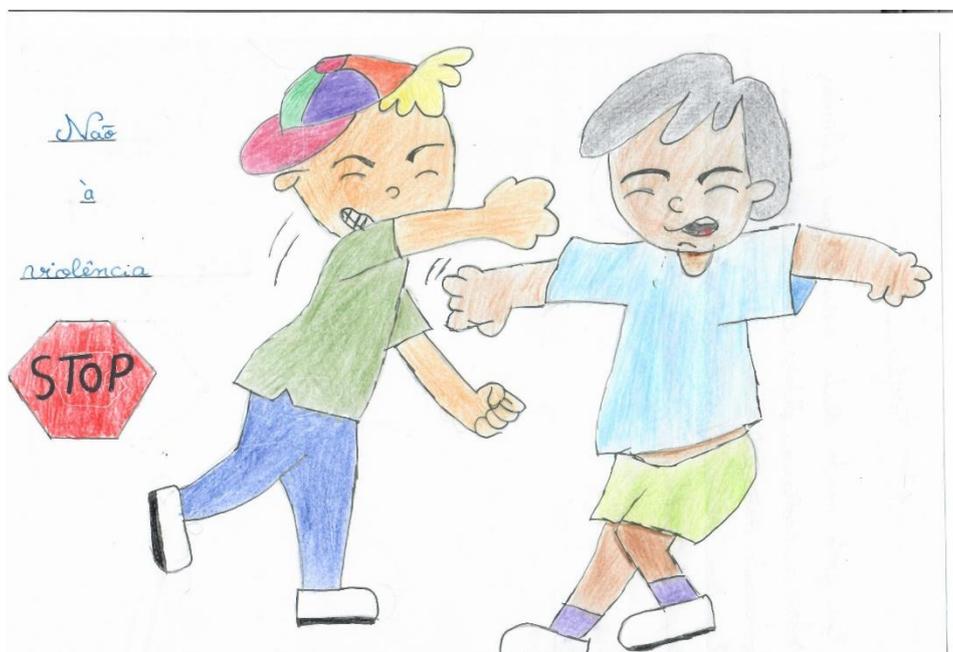


Fig. 6 Poster de incentivo à Não-Violência Física



Fig. 7 Poster de Incentivo à Não-Violência de Género

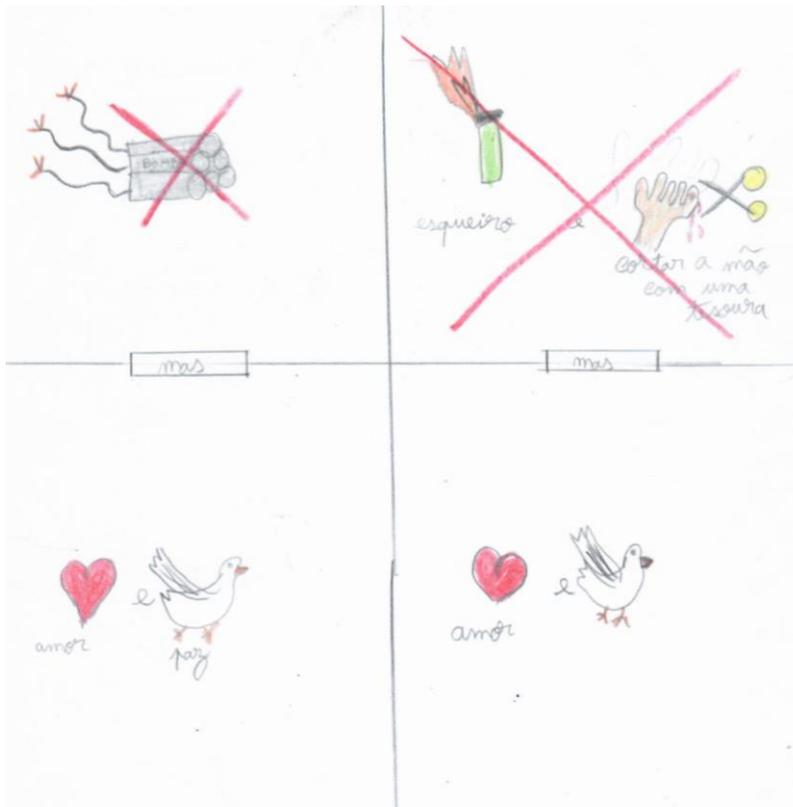


Fig. 8 Poster de incentivo à Não-Violência

Findado o eixo temático sobre a violência, nota-se que as turmas perceberam bem os conceitos abordados nas últimas três sessões, realçado nos diálogos e nos desenhos elaborados aqui apresentados.

5.2.7. Sessão VII: A mulher e o homem

Antes de ser desvendado o tema deste eixo temático, foi solicitado que desenhassem um homem e uma mulher na folha entregue e nomeassem características de cada gênero. Inicialmente, pareceu uma tarefa fácil para as turmas, no entanto, ao longo da elaboração do trabalho, começaram a ficar reticentes. De seguida, apresentámos dois exemplos de trabalhos desenvolvidos e com respostas completamente diferentes, nomeadamente:



Fig. 9 Características de um homem e de uma mulher, sob a perspetiva do participante 15 do 4ºano - 04/03/2022

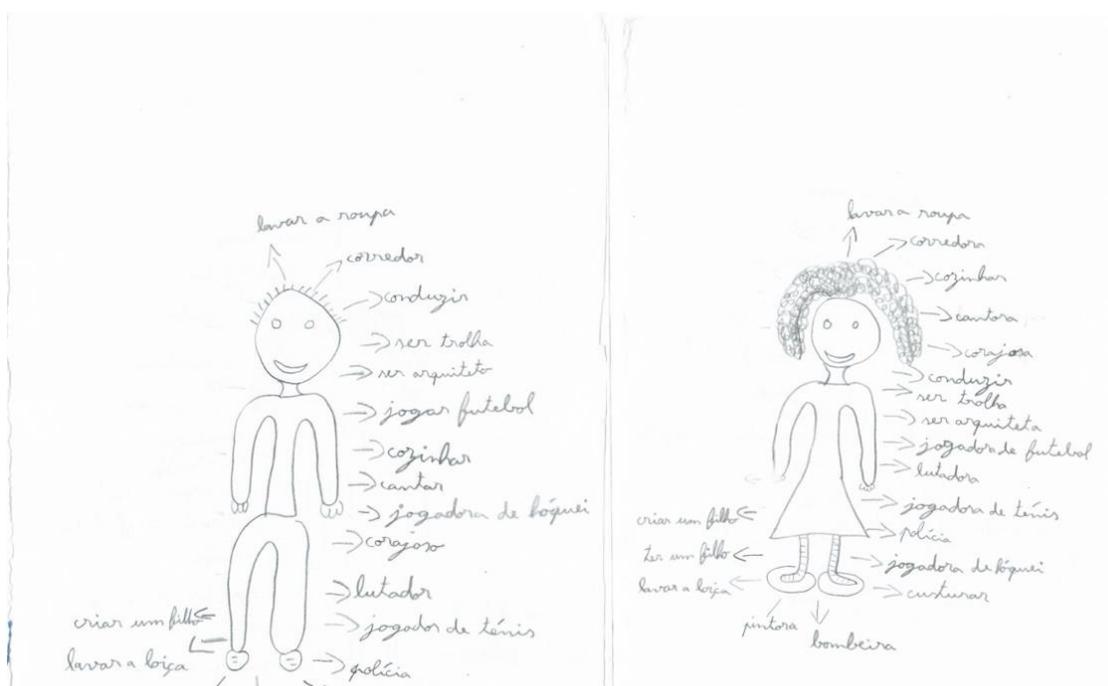


Fig. 10 Características de um homem e de uma mulher, sob a perspetiva do participante 16 do 4ºano- 03/03/2022

Numa perspetiva de avaliação diagnóstica, é possível observar que o Participante 15 (Fig. 9) demonstra ideias estereotipadas de género, ao referir que a função da mulher se centra em aspirar a casa, lavar a loiça e tirar a roupa da máquina e o homem vai ao café, trabalha para manter os filhos e a mulher, anda de moto e brinca com os filhos.

Enquanto que, o Participante 16 (Fig. 10) nomeou todos os fatores no desenho do homem e no desenho da mulher, frisando que ambos os géneros possuem as mesmas funções e que são poucas as diferenças que distinguem um homem de uma mulher.

Tendo em conta as duas perspetivas apresentadas, importa acrescentar que, nas quatro turmas presentes, observou-se um grande número de trabalhos com ideias estereotipadas de género. De forma a eliminar os estereótipos e mudar a perspetiva dos/as alunos/as, foram apresentados os trabalhos e, em simultâneo, desenvolveu-se um diálogo de forma a confrontar todas as respostas, definindo o conceito de estereótipos de género, sob a perspetiva de Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta e Folque (2000) e Alvarez e Vieira (2014), e defendendo a igualdade de género.

Após a discussão dos resultados dos trabalhos, realizou-se um diálogo grupal sobre as definições de estereótipos de género e igualdade de género (Marchão & Bento, 2012; Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000; Alvarez & Vieira, 2014; Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015) e apresentou-se um vídeo¹³, que refletia o dia-a-dia estereotipado de uma mulher, no qual foi questionado se concordavam com a mensagem do vídeo. As respostas, após a discussão entre todos/as, alteraram-se, sendo que nomearam que não concordavam com a mensagem do vídeo, porque as tarefas domésticas são para as mulheres e para os homens.

Seguido da análise do vídeo, foi questionado se conheciam mais algum exemplo, no qual estão presentes os estereótipos de género. Responderam que não e, de imediato, apresentámos o caso das cores e associaram o azul aos meninos e o cor-de-rosa às meninas. Para desconstruir mais este estereótipo, apresentámos um vídeo¹⁴, que retrata a questão das cores, a diferença salarial e o poder dos homens e das mulheres, utilizando-o para a discussão final.

5.2.8. Sessão VIII: Desenha as profissões

Outro ângulo no qual os estereótipos de género estão presentes, centra-se no exercer das profissões. Por este motivo, o foco principal desta sessão concentra-se na desconstrução destes estereótipos presentes nas profissões.

Para tal, para perceber a produtividade da sessão anterior, realizou-se um diálogo sobre as características do homem e da mulher e, deste modo, chegámos à questão: Há profissões para mulher e profissões para homens? A resposta à questão ficou para o final da presente sessão, porque a tarefa seguinte auxiliava a resposta.

¹³ Animaker. Igualdade de género. Youtube, 24 de junho de 2020.

¹⁴ Plan International Brasil. O desafio da igualdade. Youtube, 22 de novembro de 2016.

Foram distribuídas adivinhas sobre as profissões (Fig. 11), na qual os/as alunos/as tinham de escrever o nome da profissão e desenhar quem a exerce.

Corto, lavo e arranjo os cabelos. Quem posso ser eu? _____
.....

Treino e jogo muito. A bola de futebol é a minha melhor amiga. Quem posso ser eu? _____
.....

O meu grande objetivo é salvar a vida das pessoas e apagar incêndios. Quem posso ser eu? _____
.....

Adoro ensinar e conviver com a minha turma. Quem posso ser eu? _____
.....

Adoro cozinhar e confeccionar refeições deliciosas. Quem posso ser eu? _____
.....

Trabalho com madeira. Faço portas, armários, secretárias e muito mais. Quem posso ser eu? _____
.....

Estou sempre a ver o que está na moda, porque faço todo o tipo de roupa. Quem posso ser eu? _____
.....

Trabalho no hospital. Preparo os/as pacientes para o atendimento médico e faço todo o tipo de curativos. Quem posso ser eu? _____
.....

Trabalho no hospital. Descubro todas as anomalias dos/as pacientes, intervindo de forma a evitar a sua progressão e prevenir todas as doenças. Quem posso ser eu? _____
.....

Garanto a segurança das pessoas e a segurança rodoviária. Quem posso ser eu? _____
.....

Quando o carro avaria, procura-me. Sou especialista na manutenção de veículos, como na montagem e desmontagem, na substituição e reparação de peças. Quem posso ser eu? _____
.....

Trabalho na farmácia. Aconselho e vendo medicamentos. Quem posso ser eu? _____
.....

Transmito todas as notícias que ocorrem no País e no Mundo. Quem posso ser eu? _____
.....

Sou eu que faço chegar as cartas à tua caixa de correio. Quem posso ser eu? _____

Fig. 11 Adivinhas das profissões entregues aos/às alunos/as

Na resposta às adivinhas, uma pequena parte dos/as participantes teve cuidado em apresentar o nome da profissão em linguagem inclusiva (carteiro/a, professor/a, cabeleireiro/a, mecânico/a ...). No desenho da pessoa que exerce a profissão selecionada, grande parte desenhou um homem e uma mulher a exercer a tarefa. Algumas crianças que apenas desenharam um dos géneros a exercer a profissão justificaram que:

“Desenhei uma cabeleireira, porque a minha tia é cabeleireira.” (Participante 17, 3ºano, 11/03/2022)

“Não desenhei uma mulher, porque nunca vi nenhuma mulher mecânica.” (Participante 18, 4ºano, 18/03/2022)

“Não desenhei uma carteira, porque não existe.” (Participante 19, 4ºano, 10/03/2022)

A grande parte das crianças que desenhou ambos os géneros, justificou que não existia nenhuma profissão para homem nem para mulher, pois ambos os géneros podem exercer todas as profissões, realçando-se nos desenhos apresentados a seguir.

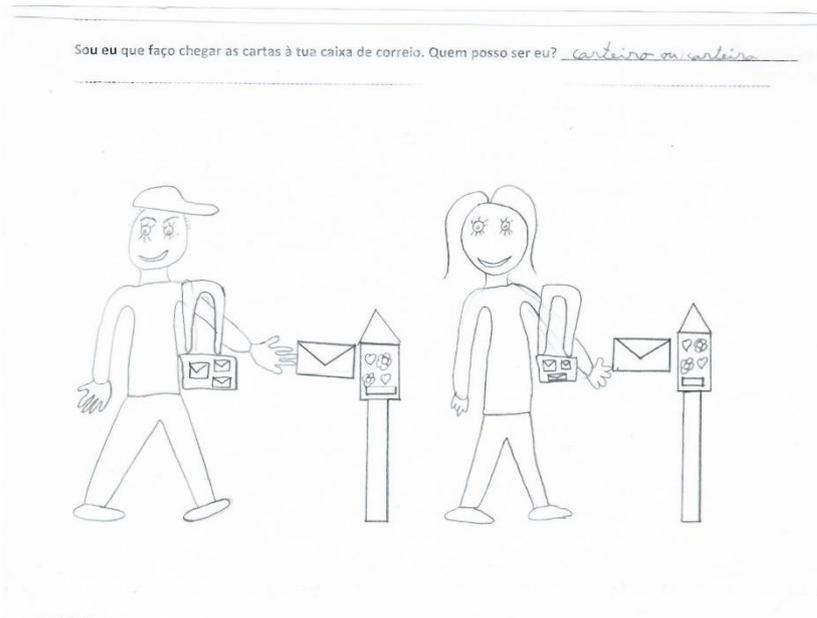


Fig. 12 Desenho de um/a carteiro/a, sob a perspetiva do participante 20 do 3ºano - 11/03/2022



Fig. 13 Desenho de um/a professor/a, sob a perspetiva do participante 21 do 4ºano - 10/03/2022

Na Fig. 12, podemos observar um carteiro e uma carteira a colocar as correspondências na caixa de correio, enquanto na Fig. 13, é possível observar um professor e uma professora a ensinar Matemática. No entanto, se analisarmos com mais profundidade a Fig. 13, observa-se que o participante 21 utilizou as cores estereotipadas do homem e da mulher para pintar a roupa do/a professor/a.

Para memorizar mais facilmente os conteúdos, foram apresentadas imagens, em formato *power point*, das profissões em análise exercidas pelos homens e pelas mulheres. Findado este bloco temático, e tendo em conta os resultados da atividade e a discussão grupal, podemos concluir que, em relação à sessão anterior, existiu uma mudança de atitudes face às questões de género.

5.2.9. Sessão IX: Diferentes e iguais

Nesta sessão, o foco principal centra-se na Diversidade e Multiculturalidade sob a perspetiva de Gomes (2003) e Paim & Frigério (2004). Para introduzir o diálogo, começámos por questionar o significado destes dois conceitos, recebendo respostas como: “somos diferentes”; “variedade”; “igualdade”; “diferenças”.

Partindo destes últimos termos, e seguido do debate, apresentou-se a história do “Menino de Todas as Cores”, de Luísa Ducla Soares¹⁵, na qual se solicitou a leitura e análise da história. A história retrata um menino, o Miguel, que viajou pelo mundo e encontrou meninos de todas as cores, que comparavam a sua cor de pele com algo positivo, como o chocolate, a neve, o açúcar, entre outros. O objetivo da história centra-se em apresentar meninos de todas as cores, que devem ser respeitadas e que todas elas são bonitas.

Após a análise, realizou-se um role-play sobre a história, repetindo o teatro até participarem todas as crianças das turmas. A presente atividade, proporcionou a oportunidade das crianças se sentirem na posição do outro e para conseguirem perceber melhor a mensagem final da história.

Terminado o role-play, realizou-se um debate final em torno das questões culturais, realçando que apesar de sermos todos/as diferentes culturalmente, etnicamente, temos todos/as algo em comum: os Direitos Humanos. Acrescentou-se que todas as pessoas devem valorizar a Educação Multicultural, de modo a respeitar e incluir as diversas culturas, promover a igualdade de oportunidades e eliminar os preconceitos de raça e pobreza (Gadotti, 1992; Silva, 1999; Munanga, 2010).

¹⁵ Soares, Luísa Ducla. *Menino de todas as cores*. Edições Nova Gaia.

De modo geral, observou-se a atenção, o empenho e o envolvimento de todos/as os/as destinatários/as no role-play e no debate final, demonstrando-se através de atitudes corretas, respostas ricas e enriquecedoras.

5.2.10. Sessão X: Diferentes e iguais

Tendo em conta a história analisada na sessão anterior, nesta sessão foi importante rever os conteúdos, as personagens, o contexto e a mensagem final retratada na história.

Após a revisão dos conteúdos, esta sessão dedica-se à realização de trabalhos manuais relacionados com a história, em outras palavras, este trabalho implicou uma dobragem, desenho, recorte e pintura dos quatro meninos de todas as cores. As crianças dobraram a folha em quatro partes iguais e desenharam um menino numa das partes, tendo em atenção que os braços devem ser desenhados até ao final da margem da folha, para que, ao recortar, resultem em quatro meninos unidos e de várias cores (Fig. 14).

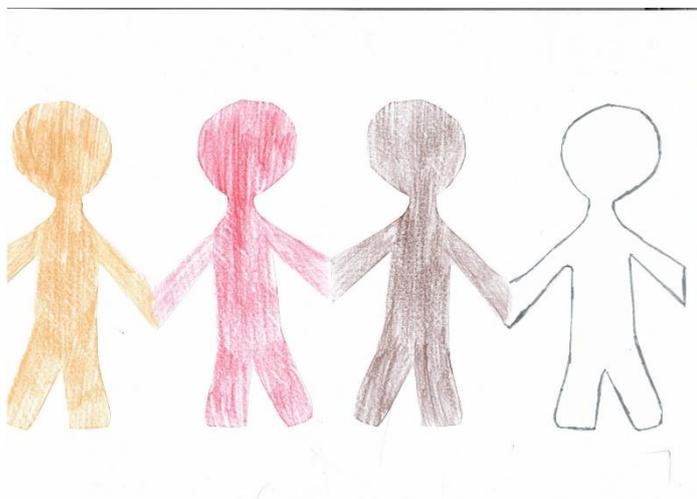


Fig. 14 Meninos de Todas as Cores: Trabalho manual

No desenvolvimento do trabalho manual, as crianças demonstraram um comportamento positivo e bastante motivação no trabalho a ser realizado. Assim que terminaram, iniciámos a exposição dos trabalhos no painel da sala de aula.

5.2.11. Sessão XI: Unidos/as somos mais fortes

Esta sessão ainda se centra no bloco temático da Diversidade e Multiculturalidade e, com a segunda atividade, remete-nos para o trabalho colaborativo e cooperativo.

Como primeira atividade, as crianças receberam uma folha com algumas questões, sendo que a primeira questão perguntava se eles/as tinham algum lápis cor de pele e, caso dessem a resposta positiva, teriam de pintar o lápis com a respetiva cor.



Fig. 15 Resposta à primeira questão do Participante 22 - 3ºAno – 06/04/2022

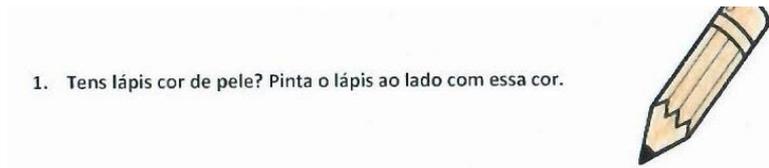


Fig. 16 Resposta à primeira questão do Participante 23 - 4ºAno – 08/04/2022

Tal como o observado em todas as respostas e nos exemplos das Figs. 15 e 16, as crianças pintaram o lápis com a sua cor de pele, não se lembrando que existiam peles de cores diferentes. O uso da expressão 'lápiz cor de pele' dá a entender que é utilizado diariamente pelas crianças, dado que elas não pensaram no que iriam pintar, mas sim reagiram de imediato à procura do lápis.

Terminando a questão 1, foi entregue a história 'Os lápis cor de pele' para prosseguirem à leitura e análise do texto e das imagens (Fig. 17).

TAREFA:

Lê atentamente a seguinte história.

Os lápis cor de pele

O Lucas estava a colorir um desenho, quando percebeu que não tinha uma cor. Ele então pediu:

- Alguém me empresta o lápis cor de pele?

- Claro amigo – respondeu o João.



Mas não era a cor que o Lucas queria.

A Camila também ofereceu.



Mas ainda não era aquela.

O Fernando também mostrou o seu lápis cor de pele, mas não servia para o Lucas.



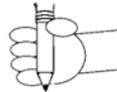
O Lucas levantou-se e foi dar uma volta à sala e mais pessoas ofereceram o lápis. Como a Marcela...



O Pedro....



A Fabiana....



E também o Júnior...



Fig. 17 História 'Os lápis cor de pele'

Nesta história, é possível perceber que um menino, o Lucas, estava a colorir um desenho, quando viu que não tinha um lápis cor de pele e pediu aos/às colegas. Deparou-se com lápis de várias cores e percebeu que todos/as emprestavam o lápis respeitante à cor da sua pele. Seguidamente, após a leitura individual e a análise da história, prosseguiu-se para um debate sobre a história, sendo que foi realçado que o Lucas estava desconsolado com as cores que os/as colegas emprestavam, porque ele queria um lápis da cor da sua pele e nenhuma correspondia.

Num instante, as turmas perceberam o objetivo da história e prosseguiram para a resposta das próximas duas questões.

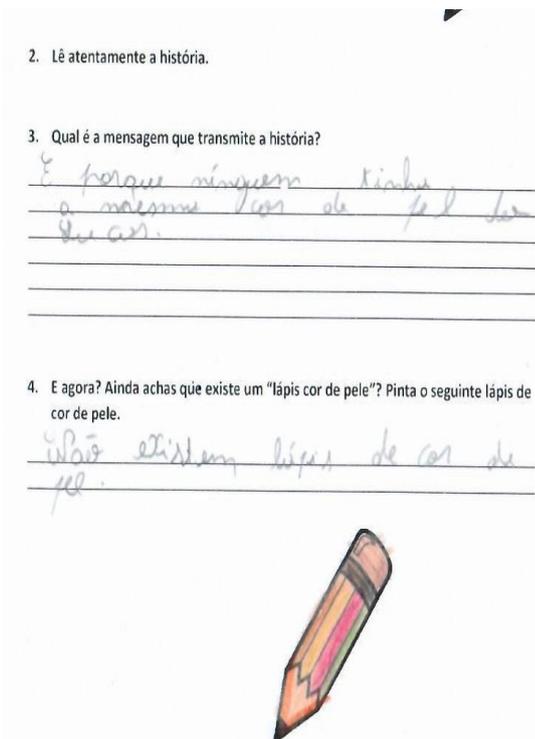


Fig. 18 Resposta às questões 2 e 3 do Participante 23 – 4ºAno - 08/04/2022

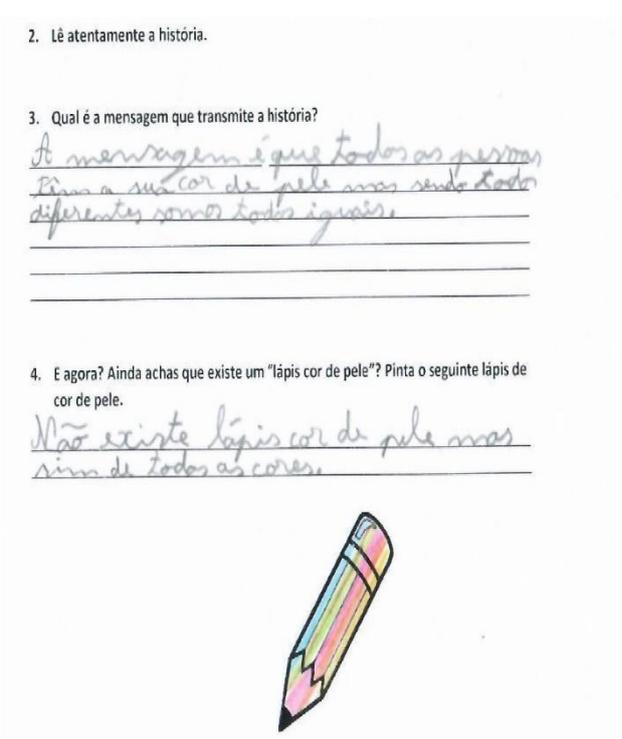


Fig. 19 Resposta às questões 2 e 3 do Participante 22 - 3ºAno - 06/04/2022

Como é possível analisar nas Figs. 18 e 19 e na análise da história, as turmas perceberam facilmente a mensagem que a história transmitia, nomeando que ninguém tinha a mesma cor de pele do Lucas e que todas as pessoas têm a sua cor de pele, mas que, independentemente da cor, somos todos/as iguais. Relativamente à questão 4, grande parte das crianças das quatro turmas alterou a sua resposta em relação à questão 1, porque já referiram que não existia 'o lápis cor de pele' e pintaram o lápis com várias cores.

O objetivo desta tarefa, que se centrava na mudança de pensamentos relativo ao 'lápis cor de pele', foi bem-sucedido, visto que podemos observar alterações de resposta entre a primeira e a última questão.

Para terminar a sessão com outra mensagem final, foi desenvolvido um jogo com folhas de jornal. Os/As alunos/as deviam estar posicionados/as no ponto de partida (três folhas de

jornal próximas) e deviam chegar ao ponto de chegada (folha de jornal afastada) sem tocar no chão. Apenas é possível chegar ao ponto de chegada com o auxílio das três folhas de jornal que se encontravam no ponto de partida e com a ajuda dos seis elementos do grupo. Sem isso, nada seria possível.

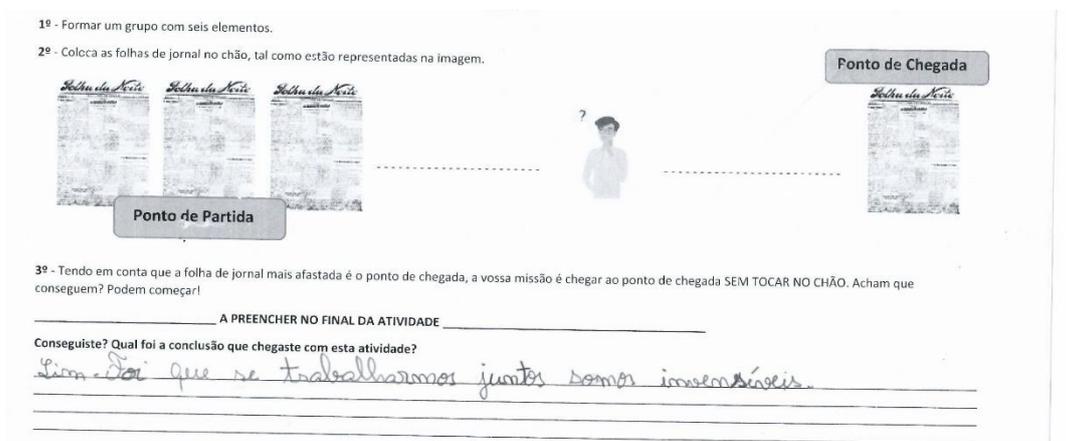


Fig. 20 Respostas à Tarefa 2 do Participante 24 - 3º Ano - 06/04/2022



Fig. 21 Respostas à Tarefa 2 do Participante 25 - 4º Ano - 08/04/2022

Como é possível observar nas Figs. 20 e 21, as turmas chegaram à conclusão que devemos trabalhar em conjunto para sermos invencíveis. De forma a fazer jus ao título da sessão, esta atividade permitiu perceber que “Unidos/as somos mais fortes”.

5.2.12. Sessão XII: Educar para a Cidadania

Como referido anteriormente, a décima segunda e última sessão teve como foco primordial um pequeno resumo de todas as sessões realizadas. Para todos/as partilharem os

conhecimentos adquiridos, foi desenvolvida a atividade do novelo de lã. Nesta atividade, todos/as têm o direito de participação e foi solicitado que referissem algum conhecimento que adquiriram durante o desenvolvimento deste projeto.

Todas as turmas referiram informações muito pertinentes e tiveram atenção em referir todos os eixos temáticos. Após as participações de todos os elementos, todos/as ficaram unidos/as por um novelo de lã (Figs. 22 e 23). Em análise sobre a ligação das crianças com o novelo de lã, debatemos que os conhecimentos adquiridos possuem todos um elo de ligação entre si e que o grupo-turma pode ser olhado como uma equipa unida.



Fig. 22 Atividade do novelo de lã - 4ºAno - 21/04/2022

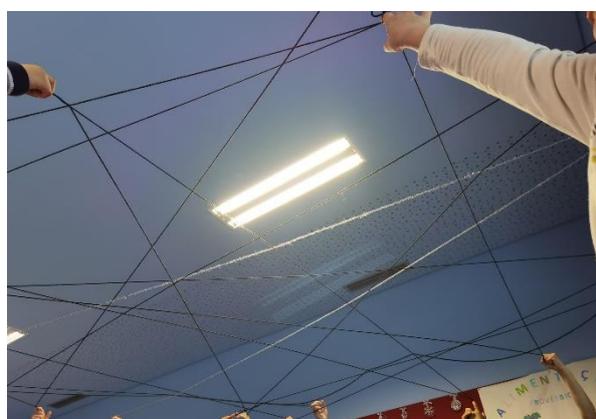


Fig. 23 Atividade do novelo de lã - 4ºAno - 22/04/2022

Olhando para o resultado da atividade, foi pedido que as crianças sugerissem um título para a presente atividade, ao que sugeriram: “Teia dos conhecimentos”; “Teia da amizade”; “Somos uma equipa”; “Teia de aranha”.

Terminada a atividade do novelo de lã, e tendo em conta que seria a última sessão, as turmas continuaram a pensar nas sessões desenvolvidas e escreveram um texto sobre o que gostaram mais, o que gostaram menos e algumas sugestões. Foram selecionados, aleatoriamente, dois exemplos que podemos observar nas Figs. 24 e 25.

Profissões - foi o tema que gostei mais.
 Todo um pode ser o que quiser.
 Não há uma profissão que tenha que ser feita mesmo ou mínimo.
 Temos sonhos e podemos realizá-los nas profissões e em tudo.
 Foi o que aprendi!
 Adorei a experiência! ♥



Fig. 24 Texto sobre o conteúdo do projeto, sob o olhar do participante 26 - 3ºAno - 27/04/2022

Desde o primeiro dia que a Catarina esteve aqui,
 gostei muito de aprender, sobre os tipos de violência,
 os direitos humanos, a igualdade de gênero,
 e as cores diferentes de cada pessoa.
 Gosta muito desta sessão pois é com as coisas
 que aprendo que no futuro posso vir a ser uma
 pessoa melhor.

Doce aprendizagem



A voar com a curiosidade! ♥

Fig. 25 Texto sobre o conteúdo do projeto, sob o olhar do participante 27 - 4ºAno - 28/04/2022

Sob a análise dos participantes 26 e 27 presentes nas Figs. 24 e 25, podemos verificar que ambos acabaram as sessões com informações pertinentes. Em relação ao participante 26, podemos analisar que preferiu a sessão sobre a igualdade de gênero nas profissões, frisando que: “Temos sonhos e podemos realizá-los nas profissões e em tudo.”. Relativamente ao

participante 27, este nomeou que gostou de aprender todos os temas e tem noção que os conteúdos abordados serão preciosos e utilizados na vida para se tornar “uma pessoa melhor”.

De modo geral, os objetivos gerais das sessões foram cumpridos, visto que no final de cada bloco temático foi possível observar alterações de comportamentos e pensamentos sobre o tema.

5.3. Síntese da análise das sessões

De modo a organizar a informação, neste ponto apresentámos dois quadros teóricos (Quadros 20 e 21) com uma visão geral do plano de intervenção, divididos em quatro temas, sendo eles: i) tópicos; ii) avaliação inicial; iii) o que se pretende; iv) discussão dos resultados.

Nos ‘tópicos’, apresentam-se as temáticas principais das sessões, sendo elas: Direitos Humanos, Direitos Universais das crianças, Violência, Igualdade de Género e Multiculturalidade. Na ‘avaliação inicial’, é possível verificar o conhecimento que as crianças possuem quando conhecem o bloco temático da sessão. No separador ‘o que se pretende’, são definidas as metas a atingir na presente sessão. Por último, em ‘discussão e resultados’ podemos avaliar o que foi realizado e a eficácia ou não eficácia da sessão.

Quadro 20 Visão geral do plano de intervenção (Sessão 1-6)

		SESSÕES					
		Sessão I	Sessão II	Sessão III	Sessão IV	Sessão V	Sessão VI
T E M A S	T Ó P I C O S	Direitos Humanos		Direitos das Crianças		Violência	
	A V A L I A Ç Ã O	<p>Já possuíam algum conhecimento sobre os Direitos Humanos, ao referir:</p> <p>“É o direito a amar, respeitar, ajudar, participar, educação.”</p> <p><i>Participante 1, 3º ano, 02/12/2022</i></p> <p>“As pessoas têm muitos direitos para respeitarem, como amar, brincar, trabalhar, liberdade, família...”</p> <p><i>Participante 2, 4º ano, 10/12/2022</i></p>	<p>Num primeiro momento, foi possível perceber que as turmas possuíam mais conhecimento em relação aos Direitos Humanos. Algumas crianças referem:</p> <p>“Temos direitos que os adultos não têm.”</p> <p><i>Participante 4, 3º Ano, 28/01/2022</i></p>	<p>Em análise ao título “Marcas incuráveis”, as turmas realçaram que são cicatrizes que ficam para a vida. Como um exemplo, foi nomeado o termo ‘violência’ e questionado o seu significado, sendo que, grande parte, respondeu</p>	<p>A maioria das crianças têm ideia que a violência se remete apenas a atos físicos. Uma pequena parte, admitiu que também existe violência nas palavras.</p>	<p>Após a revisão da sessão anterior, foram apresentadas duas situações de conflito imaginárias, para que as turmas referissem como reagiam, nomeadamente:</p>	

I N I C I A L			<p>“Nós temos uma pulseira entregue pela CPCJ no dia de aniversário da Convenção Universal dos Direitos das Crianças que diz: Eu tenho direitos!”</p> <p>Participante 5, 4ºAno, 13/01/2022</p>	<p>que significa bater, maltratar os/as colegas, empurrar e agredir.</p> <p>Contudo, numa turma de 4ºano, um aluno destacou que a violência também pode ser representada por palavras.</p>		<p>Situação 1:</p> <p>Durante o intervalo, o Gustavo chamou o António e deu-lhe um sonante estalo.</p> <p>Situação 2:</p> <p>Durante o intervalo, o António e o Horácio estavam à pancada por causa de uma bola de futebol.</p> <p>As respostas mais frequentes centraram-se no cumprimento de regras e nos laços de amizade.</p>
	O	<p>Pretende-se que os/as alunos/as: - Conheçam os Direitos Humanos;</p>	<p>Pretende-se que os/as alunos/as: -Recordem os Direitos Humanos;</p>	<p>Pretende-se que os/as alunos/as: - Conheçam os Direitos das Crianças; - Percebam a importância dos direitos no se quotidiano;</p>	<p>Pretende-se que os/as alunos/as: -Percebam o conceito de violência; -Identifiquem situações de violência;</p>	<p>Pretende-se que os/as alunos/as: -Conheçam os diversos tipos de violência;</p>
Q U E						

S E P R E T E N D E D I S C U	<p>-Descubram os artigos nas nuvens de palavras.</p> <p>-Reflitam individualmente ou coletivamente sobre os Direitos Humanos.</p> <p>-Tenham consciência de si próprios.</p> <p>-Respeitem a sua ordem para falar.</p>	<p>-Elaborem uma árvore de Natal com os Direitos Humanos.</p> <p>-Desenvolvam o espírito de trabalho em grupo.</p> <p>-Respeitem a sua ordem para falar.</p>	<p>- Conheçam as responsabilidades de acordo com o direito;</p> <p>- Distingam o que é necessário do que é desejado.</p> <p>-Respeitem a sua ordem para falar.</p>	<p>-Realizem a atividade do papel 'amachucado';</p> <p>-Compreendam as consequências que advêm dos atos violentos.</p> <p>-Respeitem a sua ordem para falar.</p>	<p>-Identifiquem os tipos de violência na sopa de letras;</p> <p>-Discutam sobre os tipos de violência encontrados.</p> <p>-Percebam as características de cada tipo de violência.</p> <p>-Respeitem a sua ordem para falar.</p>	<p>-Percebam como agir face a situações de violência;</p> <p>-Ilustrem um poster de incentivo à não-violência através de um desenho.</p> <p>-Respeitem a sua ordem para falar.</p>
	<p>As crianças descobriram facilmente o nome do artigo em questão e</p>	<p>As crianças recordaram a palavra selecionada na sessão anterior e, posteriormente, divulgaram e falaram</p>	<p>As turmas distinguiram facilmente as palavras 'Necessidade' e 'Desejo', colocando todos os cartões no local certo. No cartão 'água potável', numa das turmas do</p>	<p>As turmas perceberam facilmente o significado do conceito de violência. Aquando da realização da atividade, os/as presentes seguiram com</p>	<p>A atividade iniciou com a entrega de uma sopa de letras (Fig. 5), para que as turmas descobrissem seis tipos de violência (física,</p>	<p>Após a análise das situações, iniciou-se um debate em torno dessas questões. Foi através do debate que, em conjunto, reunimos mais</p>

<p>S S Ã O D O S R E S U L T A D O S</p>	<p>explicaram-no corretamente. As quatro sessões cumpriram todas as metas, notando-se nas informações que os/as intervenientes transmitiram num diálogo final.</p>	<p>sobre a sua importância. Terminando a partilha relativa à sessão anterior, dedicaram-se ao recorte e decoração de bolas para colocar na árvore de Natal. Juntar a temática dos Direitos Humanos com o Natal foi possível nesta sessão. Todas as turmas revelaram um entusiasmo e uma dedicação profunda ao assunto, retratando-se na felicidade deles/as com o resultado final.</p>	<p>3ºano surgiu uma discussão em torno da seguinte questão: ‘Água potável será um desejo ou uma necessidade?’, ao que um menino responde: “A água potável é uma necessidade na vida, mas ao mesmo tempo, é um desejo na vida de muitas crianças que não têm acesso a boas condições de vida.” Participante 6, 3ºano, 28/01/2022</p> <p>Os objetivos e as atividades previstas no início da sessão foram devidamente cumpridos e recebidos de forma positiva por todos/as os/as presentes na sala de aula.</p>	<p>rigor todos os procedimentos e perceberam o objetivo principal da atividade, nomeando que: “Não conseguimos colocar a folha como estava, porque ela tem ferimentos.” Participante 10, 4ºano, 27/01/2022</p> <p>“Não podemos maltratar as pessoas. Temos que ser todos/as colegas.” Participante 11, 4ºano, 27/01/2022</p>	<p>psicológica, doméstica, virtual, género e sexual). Os/as alunos/as descobriram facilmente as palavras pretendidas, mas, no entanto, demonstraram dificuldades na violência de género. Após a descoberta e apresentação das palavras, começámos por explicar cada conceito, seguido de exemplos. Com esta tarefa, as turmas perceberam os conceitos e a variedade de formas de representação da violência.</p>	<p>algumas formas de prevenção da violência nas escolas, tais como: i) o estabelecimento de um ambiente favorável e seguro; ii) conversar e brincar com todos/as; respeitar todos/as, entre outros.</p>
---	--	--	---	--	--	---

Quadro 21 Visão geral do plano de intervenção (Sessão 7-12)

		SESSÕES					
		Sessão VII	Sessão VIII	Sessão IX	Sessão X	Sessão XI	Sessão XII
T E M A S	T Ó P I C O S	Igualdade de género		Multiculturalidade			Educar para a Cidadania
	A V A L I A Ç Ã O	A maior parte das turmas demonstraram respostas estereotipadas em relação à mulher e ao homem (Fig. 9). No entanto, e como podemos observar na Fig. 10, nas quatro turmas, apenas apareceu um caso que nomeou as mesmas tarefas para ambos os géneros, realçando que ambos os géneros possuem as mesmas funções e que são poucas as diferenças que distinguem um homem de uma mulher.		As turmas demonstraram conhecimento sobre a temática da Diversidade e Multiculturalidade. Isto comprovou-se, quando foi solicitado palavras associadas ao tema e nomearam: “somos diferentes”; “variedade”; “igualdade”; “diferenças”; “amizade” (Turmas de 3ºanos e 4ºanos).			Esta sessão focou-se na revisão de todos os conteúdos. Por este motivo, não contém avaliação inicial.

I N I C I A L						
	O Q U E S E P R E S E N T A	<p>Pretende-se que os/as alunos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenhem e escrevam características específicas do homem e da mulher. -Observem a forma como os papéis sociais estão presentes. -Reflitam sobre as representações do 	<p>Pretende-se que os/as alunos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adivinhem as profissões recebidas no papel. - Desenhem o/s género/s que exercem as profissões. -Reflitam sobre os estereótipos de género presentes nas profissões. -Desconstruam os estereótipos de género 	<p>Pretende-se que os/as alunos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Percebam as diferenças e as igualdades entre todos/as. -Analisem a história “Os meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares. -Realizem um role-play sobre a história. -Respeitem a diversidade cultural, religiosa e étnica presente nas pessoas. 	<p>Pretende-se que os/as alunos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recordem a história “Os meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares. -Dobrem, desenhem, recortem e pintem os meninos de todas as cores. - Respeitem a diversidade cultural, religiosa e étnica presente nas pessoas. 	<p>Pretende-se que os/as alunos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifiquem ‘O lápis cor de pele’. -Analisem a história ‘Os lápis cor de pele’. -Reflitam sobre as diferentes cores de pele, desconstruindo a história ‘Os lápis cor de pele’. - Desenvolvam o espírito de trabalho em grupo. -Respeitem a sua ordem para falar.

E N D E	homem e da mulher e as consequências que advêm dos estereótipos de género na vida dos homens e das mulheres. -Respeitem a sua ordem para falar.	presentes nas profissões. -Mudem as atitudes face às questões de género. -Respeitem a sua ordem para falar.	-Respeitem a sua ordem para falar.	-Respeitem a sua ordem para falar.		
D I S C U S S Ã O D	Após a partilha das respostas pelo grupo-turma, foi desenvolvido um diálogo, confrontando as respostas dos trabalhos e, em simultâneo, promovendo uma igualdade de género.	Na resposta às adivinhas, algumas crianças responderam com linguagem inclusiva. Relativamente aos desenhos, a maior parte desenhou ambos os géneros a exercer a tarefa, sendo que a parte restante desenhou um dos	Após a leitura e análise da história, realizou-se um role-play, que implicou a participação de todos/as. Terminado o role-play, realizou-se um debate final em torno das questões culturais, realçando que somos todos/as diferentes e iguais nos Direitos Humanos. As crianças participaram no debate	As crianças quando perceberam que a sessão implicava trabalhos manuais ficaram ainda mais motivadas. Dobraram, desenharam, recortaram e pintaram devidamente e com as cores selecionadas na história.	Comparando as respostas da questão 1 e da questão 4, é possível observar uma mudança de atitudes em relação aos lápis cor de pele, percebendo que há várias cores de pele e não existe um lápis cor de pele. Na segunda atividade, as turmas apenas conseguiram atingir o objetivo, com o auxílio de todos os elementos do	Na atividade do novelo de lã, as turmas referiram informações muito pertinentes e tiveram em atenção referir todos os blocos temáticos. Partilharam as informações e, após a participação de todos/as, construiu-se uma teia de conhecimentos com o novelo de lã.

O S R E S U L T A D O S	<p>Seguido da visualização dos vídeos, realizou-se uma análise dos próprios, no qual os/as alunos/as já possuíam uma ideia completamente contrária. De modo geral, nesta sessão descobriu-se facilmente a mudança de pensamentos relativos aos estereótipos de género.</p>	<p>géneros, justificando que:</p> <p>“Não desenhei uma mulher, porque nunca vi nenhuma mecânica.” Participante 18, 4ºano, 18/03/2022</p> <p>“Não desenhei uma carteira, porque não existe.” Participante 19, 4ºano, 10/03/2022</p> <p>As crianças que desenharam ambos os géneros, frisaram que não existe profissão de homem nem de mulher, pois todos/as podem trabalhar nas mais variadas profissões.</p>	<p>com respostas bastantes e enriquecedoras.</p>	<p>Revelaram um comportamento positivo, um excelente profissionalismo e bastante motivação.</p>	<p>grupo, percebendo que juntos/as somos invencíveis e não conseguiam atingir o objetivo individualmente.</p>	<p>Na elaboração do texto sobre o projeto desenvolvido, conseguimos observar que, em regra geral, todos/as escreveram textos bastante informativos e reflexivos.</p>
--	--	--	--	---	---	--

Considerações Finais

Aqui tecemos algumas considerações em torno dos principais resultados que emergem do nosso projeto de investigação-intervenção. Resultados esses que remetem para um determinado período de tempo, os oito meses do estágio curricular na escola, e que, por isso, não apresentarão uma total realidade do estabelecimento escolar. Contudo, durante esse período de tempo, a estagiária, como profissional das Ciências da Educação, percebeu as necessidades da escola, os conhecimentos que as crianças possuíam sobre os assuntos e promoveu sessões de sensibilização para a mudança de pensamentos e atitudes.

Assim, este trabalho deu conta do desenvolvimento de competências pessoais e pedagógicas e da construção da profissionalidade em Ciências da Educação no contexto escolar. Esta área científica, na perspectiva de Rui Canário (2019, p. 108) remete-nos para o “resultado, por um lado, da referência a um conjunto de saberes e práticas profissionais e, por outro, da contribuição de disciplinas científicas (...), como são o caso da sociologia e da psicologia”. Uma das consequências dos/as profissionais das Ciências da Educação centra-se na sua invisibilidade, dado que não existe um espaço profissional específico e a sua pluralidade de funções que impedem uma profissão com identidade própria. Porém, caracteriza-se como uma profissão que se constrói com base nas necessidades e exigências atuais e sociais, sendo definida a função que melhor se adequa à tarefa a desempenhar (Costa, Coelho & Moreira, 2007).

Em resposta à questão de investigação, na fase inicial, através da observação participante e da análise documental, foi possível perceber que as crianças possuíam dificuldade em resolver conflitos, associavam a dança às meninas e o futebol aos meninos e, por vezes, no trabalho em grupo não conseguiam apresentar um comportamento estável e não apresentavam o objetivo pretendido. Em análise ao Projeto Educativo (2021), algumas das metas a atingir, centram-se na aposta da Cidadania e Desenvolvimento, como na garantia da inclusão, na formação de crianças responsáveis, solidárias, participativas e que saibam exercer os seus direitos e deveres.

Posteriormente, de forma a alterar os pressupostos encontrados, desenvolveram-se doze sessões voltadas para a prevenção da violência na escola, que incluíram diversas temáticas, nomeadamente: Direitos Humanos, Direitos das Crianças, violência, igualdade de género e diversidade cultural.

A mudança de comportamentos, pensamentos e atitudes foi o foco pretendido em todas as sessões, sendo este concretizável, isto porque, como foi possível observar na análise realizada no capítulo anterior, em alguns casos as turmas, inicialmente, tinham uma perceção

e, findada a sessão, alteravam a sua ideia. Dos resultados das sessões, destacam-se a mudança de atitudes face às questões de género, uma melhoria das relações interpessoais, maior disponibilidade para a interajuda, para o diálogo e para a escuta do outro e maior atitude de cooperação e colaboração entre uns e outros. No âmbito da oferta educativa da escola, a intervenção pelo projeto foi interpretada pelas docentes como significativa na aprendizagem e construção do conhecimento em torno dos temas em foco, valorizada pela participação entusiástica e crítica das crianças. No entanto, não se pretende que o resultado e as conclusões reiteradas no final das sessões fiquem por ali, mas sim pretende-se que as crianças acompanhem esses conteúdos ao longo de toda a sua vida privada, escolar e familiar e que os transfiram para os outros.

Neste trabalho, face às necessidades sociais sentidas pela escola, instaurou-se um projeto para promover a mudança de comportamentos através de competências e conhecimentos que facilitem a prevenção da violência. Neste sentido, a profissional das Ciências da Educação, mediante a sua ação e intervenção desenvolvida, promoveu relações de comunicação entre todos/as os/as participantes envolvidos, de modo a construir espaços de reflexão, discussão e resolução de problemas.

Em suma, este projeto de investigação-intervenção demonstrou uma vantagem, como a presença da profissionalidade em Ciências da Educação na intervenção em contextos educativos. As sessões desenvolvidas e os resultados indicam que existe espaço para os/as profissionais das Ciências da Educação nos estabelecimentos escolares, podendo estes/as possuir um trabalho direto com os docentes, os/as alunos/as, assistentes sociais e psicólogos/as.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, Miriam & Rua, Maria das Graças (2003). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Aguillar, Maria José & Ander-Egg, Ezequiel (1992). Evaluación de Servicios y Programas Sociales. In Maria José Aguillar & Ezequiel Ander-Egg (1992). *Evaluación de Servicios y Programas Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Alvarez, Teresa & Vieira, Cristina (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução de estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra*, 8-17.
- Barreira, Carlos; Bidarra, Maria da Graça & Vaz-Rebelo, Maria da Piedade (2011). Avaliação externa das escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 81-94.
- Bertrand, Yves (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bodgan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Brandão, Carlos (2008). Humanizar é educar: O desafio de formar pessoas através da educação. *Escritos Abreviados*, 3, pp. 1-10.
- Caetano, Ana (2019). Ética na Investigação-ação: alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (1), 53-72.
- Canário, Rui (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12(2), 73-81.

- Canário, Rui (2019). Ciências da educação: Saber científico, agir profissional e construção identitária. In Maria João Antunes, Teresa Medina, João Caramelo, António Magalhães, Manuela Ferreira, *Ciências da educação em Portugal: Saberes, contextos de intervenção e profissões* (pp. 107-114). Porto.
- Canário, Rui & Cabrito, Belmiro (2005). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Capucha, Luís (2008). «Etapas do planeamento (de um projeto) e respectivos critérios de avaliação», In *Planeamento e Avaliação de Projectos: Guião prático* (pp. 17-27). DGIDC: Ministério da Educação.
- Cardona, Maria João; Nogueira, Conceição; Vieira, Cristina; Uva, Marta; & Tavares, Teresa (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardoso, Ana Paula (2014). *Inovar com Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Carvalhosa, Susana; Moleiro, Carla, & Sales, Célia (2009). A situação de bullying nas escolas portuguesas. *Interações* (13), 125-146.
- Coelho, Elza; Silva, Anne, & Lindner, Sheila (2014). *Violência: definições e tipologias*. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2009). *Igualdade de género em Portugal* (3.ªed.).
- Conti, Thomas (2019). *Armas, guerras e instituições: os Estados Unidos, 1840-1940*. Tese de doutoramento, Instituto de Economia, Universidade Estadual, Campinas, Estados Unidos.
- Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. UNICEF.

- Correia, Maria da Conceição (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Cortezão, Luísa (2000). *Escola, sociedade: Que relação?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza & Stoer, Stephen (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, (7), 7-28.
- Cortesão, Luiza; Leite, Carlinda & Pacheco, José (2002). Antes de falarmos em projeto é preciso sabermos do que estamos a falar, In Luiza Cortesão, Carlinda Leite e José Pacheco, *Trabalhar por projetos em Educação* (pp. 22-32). Porto: Porto Editora.
- Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Costa, Alexandre; Coelho, Orquídea & Moreira, Rui (2007). Os licenciados em ciências da educação: itinerários de inserção e configuração da profissão. *Educação, Sociedade & Culturas*, (24), pp. 39-65.
- Coutinho, Clara; Sousa, Adão; Dias, Anabela; Bessa, Fátima; Ferreira, Maria José & Vieira, Sandra (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, Educação & Cultura*, 13(2), 355-379.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Delors, Jacques (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO.
- Derbarbieux, Éric (2006). *Violência na escola: Um desafio mundial?* Paris: Horizontes pedagógicos.

- Duarte, Joana (2013). *Promoção da igualdade de género na educação pré-escolar através do guião de educação, género e cidadania*. Relatório de estágio, Escola Superior de Educação, Portalegre, Portugal.
- Faleiros, Eva (2007). Violência de género. In Stella Taquette, *Violência contra a mulher adolescente/jovem* (pp. 61-66). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Ferraz, Ana Paula & Belhot, Renato (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrument para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431.
- Ferraz, Hélder; Neves, Tiago, & Nata, Gil (2018). A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, pp. 83-103.
- Figueroa, Williams Ibarra & Leyton, Elia Calderón (2022). *Educación para la ciudadanía global*. *Acta Scientiarum Education*, 44, pp. 1-12.
- Franco, Maria Laura (2003). Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Caderno de Pesquisa*, (74), 63-67.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido* (2.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, Paulo (2002). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5.ª ed.). Brasil: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2008). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Gadotti, Moacir (1992). *Diversidade cultural e educação para todos*. Editora Graal.
- Gadotti, Moacir (1996). A prática à altura do sonho. In Moacir Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (pp. 69-115). Cortez Editora/Instituto Paulo Freire/UNESCO.

- Gomes, Nilda Ildo (2003). Educação e diversidade étnicocultural. In Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão e Graciete Nascimento Barros (Coords.), *Diversidade na educação: Reflexões e experiências* (pp. 67-77). Brasília.
- Gonçalves, Marta (2010). Animar/educar para a prevenção da violência. *Práticas de Animação*, 4(3), 1-4.
- Guba, Egon & Yvonna Lincoln (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publication.
- Habermas, Jurgen (1990). Jürgen Habermas: Morality, Society and Ethics: An interview with Torben Hviid Nielsen. *Acta sociologica*, 33(2), 93-114.
- Habermas, Jurgen (1992). *Autonomy and solidarity: interviews with Jürgen Habermas*. Londres – Nova York: Verso.
- Roteiro de Acompanhamento e Avaliação de Intervenção Comunitária (GPS) (2007). Lisboa: Equipa K' Cidade.
- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In Denzin & Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Sage Publications Ltd.
- Krug, Etienne; Dahlberg, Linda; Mercy, James; Zwi, Anthony, & Lozano, Rafael (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação para Ciência e Tecnologia.
- Lima, Licínio (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?. *Educação, Sociedade & Culturas*, (23), pp. 71-90.
- Lourenço, Nelson & Carvalho, Maria João (2001). Violência doméstica: conceito e âmbito. Tipos e espaços de violência. *Revista da Faculdade de Direito da UNL*, (3), pp. 95-121.

- Magalhães, Maria José; Teixeira, Ana Margarida; Dias, Ana Teresa; Cordeiro, Joana; Silva, Micaela & Mendes, Tatiana (2017). *Prevenir a violência construir a igualdade*. Porto: UMAR.
- Magalhães, Maria José; Pacheco, Margarida; Maia, Margarida; Dias, Ana Teresa; Iglesias, Camila; Beires, Ana; Mendes, Tatiana; Pontedeira, Cátia & Wiedemann, Alícia (2020). *Violências e violência de género: Prevenção primária na escola*. Porto: UMAR.
- Marchão, Amélia, & Bento, Alexandra (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Mendes, José Manuel, & Seixas, Ana Maria (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: As classes sociais e a questão educativa em Pierre Bordieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, (19), pp. 103-129.
- Menezes, Isabel (1993). *A formação pessoal e social numa perspetiva desenvolvimental-ecológica*. *Inovação*, 6, 309-336.
- Menezes, Isabel (2007). Evolução da cidadania em Portugal. *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação*, pp- 17-34.
- Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- Mónico, Lisete; Alferes, Valentim; Castro, Paulo & Parreira, Pedro (2007). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAQI*, 3, 724-733.
- Monteiro, Alcides (1996). A avaliação em projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, problemas e práticas, metodologias de avaliação*, (22), 137-154. Lisboa: ISCTE.
- Monteiro, Maria (2012). *A violência em contexto escolar e importância da animação socioeducativa na mediação de conflitos e apoio ao aluno*. *Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Coimbra, Portugal*.

- Moran, José (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Carlos Alberto de Souza & Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (pp. 15-33). Coleção Mídias Contemporâneas.
- Moreira, Paulo (2007). *Guia do educador face aos maus-tratos*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, António & Candau, Vera (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (3), 156-168.
- Morin, Edgar (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.
- Munanga, Kabengele (2010). Educação e diversidade cultural. In Tânia Muller, *Cadernos penesb: Discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas* (pp. 37-54). Brasília: Editora da UFF.
- Neto, António; Cid, Marília; Pomar, Clarinda; Peças, Américo; Chaleta, Elisa & Folque, Assunção (2000). *Estereótipos de género*. Cadernos Coeducação: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Nussbaum, Martha (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Paim, Eliane & Frigério, Neide (2004). *O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola*. UNIVEN Faculdades Integradas.
- Pereira, Beatriz (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pereira, Maria do Mar (2012). Fronteiras negociáveis: analisar género numa perspetiva performativa, *Fazendo género no recreio: A negociação de género em espaço escolar* (pp. 45-60). Imprensa das Ciências Sociais.
- Pereira, Ana, & Williams, Lúcia (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55.

Pimenta, Eliana; Pereira, Beatriz & Lourenço, Lélia (2011). Bullying: efeitos de um programa de intervenção no recreio escolar. In Altemir Barbosa, Lélia Lourenço & Beatriz Pereira (Orgs.), *Bullying: Conhecer e intervir* (pp. 125-139). Juiz de Fora: Editora UFJF.

Projeto Educativo (2021) do agrupamento de escolas em análise.

Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago & Menezes, Isabel (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo Sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.

Rodrigues, Pedro (1994). As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In Albano Estrela & Pedro Rodrigues (Coords.), *Para uma Fundamentação da avaliação em Educação*. Lisboa: Colibri.

Santos, Boaventura de Sousa (1994). Modernidade, identidade e cultura de fronteira. *Revista da Sociologia da USP*, 5(1-2), 31-52.

Silva, Tomaz Tadeu (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Editora Autêntica.

Sobrinho, José Dias (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(1), 193-207.

Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.

Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2019). *Cidadania e desenvolvimento: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, Teresa (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vieira, Ricardo (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, (4), pp. 127-147.

Williams, Lúcia (2003). Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(2), 141-154.

Wendt, Guilherme & Lisboa, Carolina (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, 25(1), 73-87.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 286/89 do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: I Série, n.º 198/1989.

Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 15/2001.

Decreto-Lei n.º 7/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 15/2001.

Decreto-Lei n.º 18/2011 do Ministério da Educação. (2011). Diário da República: I Série, n.º 23/2011.

Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 129/2012.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018.

Lei n.º 46/86. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: I Série, n.º 237/1986.

Documentos Legais:

República Portuguesa. Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento. Ensino básico e ensino secundário.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

República Portuguesa. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XX Governo Constitucional.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética. Instrumentos de regulação ético-deontológica.*

Apêndices

Apêndice A

Termo de Consentimento Informado para Encarregados/as de Educação

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Eu, Ana Catarina Valente, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, estou a realizar o Estágio Curricular na Escola Básica xxxx e estou a desenvolver um projeto, intitulado **Educação e Cidadania: promoção da prevenção da violência em contexto escolar**. Com este Projeto, procura-se construir um espaço-tempo para promover uma partilha de experiências com o saber-fazer sobre a promoção da prevenção da violência em contexto escolar.

Para esse efeito, através de sessões de sensibilização, realizadas semanalmente, com recurso a jogos e atividades educativas, pretendo: i) analisar como, em Cidadania e Desenvolvimento, o eixo de conteúdo relacionado com a prevenção da violência pode ser trabalhado com as crianças na escola e ii) compreender que competências e conhecimentos os professores devem desenvolver com as crianças para a prevenção da violência na escola.

Neste sentido, solicito a sua autorização para o seu/sua educando/a participar nesta investigação-intervenção. A participação é voluntária e todos os resultados serão confidenciais e utilizados apenas para esta investigação, não sendo usada qualquer identificação do/a seu/sua educando/a, garantindo o anonimato. Mais se acrescenta que o/a seu/sua educando/a pode desistir de colaborar a qualquer momento, se assim o desejar.

Grata, desde já, por toda a atenção dispensada a este assunto, coloco-me ao dispor para qualquer outro esclarecimento adicional através do e-mail (anacatarinavalente@live.com.pt).





Eu, _____, Encarregado/a de

Educação do/a aluno/a _____

Autorizo o/a meu/minha educando/a a participar no projeto.

Não autorizo o/a meu/minha educando/a a participar no projeto.

XXXXXXXXX, ____ de _____ de 2021

O/a Encarregado/a de Educação _____