

VIOLÊNCIAS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: PREVENÇÃO PRIMÁRIA NA ESCOLA

MANUAL DE ATIVIDADES DO ART'THEMIS +

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
MARGARIDA PACHECO
MARGARIDA MAIA
ANA TERESA DIAS
CAMILA IGLESIAS
ANA BEIRES
TATIANA MENDES
CÁTIA PONTEDEIRA
ALÍCIA WIEDEMANN

VIOLÊNCIAS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: PREVENÇÃO PRIMÁRIA NA ESCOLA



MANUAL DE ATIVIDADES DO ART'THEMIS +

EDIÇÃO: UMAR, 2020

ÍNDICE

PROGRAMA DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA DE
VIOLÊNCIA DE GÊNERO: METODOLOGIA E
REFLEXÕES PEDAGÓGICAS - 5
VIOLÊNCIA DE GÊNERO E TIPOS DE PREVENÇÃO - 14
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA - 18
ORGANIZAÇÃO DO MANUAL - 26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 30

31

1

CIDADANIA

INTRODUÇÃO - 32 * DIREITOS HUMANOS - 33 *
PLANO DE SESSÃO - 36 * OBJETIVOS - 36 * ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS - 37 * ATIVIDADES - 38 * RECURSOS - 39 *
AVALIAÇÃO - 39 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 40

2

DIREITOS DAS CRIANÇAS

INTRODUÇÃO - 42 * O QUE SÃO E PARA QUE SERVE - 43 *
PLANO DE SESSÃO - 46 * OBJETIVOS - 46 * ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS - 47 * ATIVIDADES - 48 * RECURSOS - 50 *
AVALIAÇÃO - 50 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 51

41

3

HISTÓRIA E DIREITOS DAS MULHERES

INTRODUÇÃO - 54 * A LUTA PELOS SEUS DIREITOS - 56 *
PLANO DE SESSÃO - 61 * OBJETIVOS - 61 * ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS - 62 * ATIVIDADES - 63 * RECURSOS - 64 *
AVALIAÇÃO - 65 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 66

53

4

IGUALDADE DE GÊNERO

INTRODUÇÃO - 69 * ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E AS
PROFISSÕES - 71 * PLANO DE SESSÃO - 75 * OBJETIVOS - 75 *
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS - 76 * ATIVIDADES - 77 *
RECURSOS - 79 * AVALIAÇÃO - 79 * REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS - 80

68

5

GÊNERO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

INTRODUÇÃO - 84 * O MUNDO IDEAL - 85 *
PLANO DE SESSÃO - 89 * OBJETIVOS - 89 * ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS - 90 * ATIVIDADES - 91 * RECURSOS - 92 *
AVALIAÇÃO - 92 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 93

83

6

COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

INTRODUÇÃO - 96 * COMUNICAÇÃO ASSERTIVA - 97 *
PLANO DE SESSÃO - 101 * OBJETIVOS - 101 * ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS - 102 * ATIVIDADES - 103 * RECURSOS - 105 *
AVALIAÇÃO - 105 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 106

95

7

VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIAS

INTRODUÇÃO - 109 * IDENTIFICAR E DISTINGUIR VIOLÊNCIA
ESTRUTURAL E CULTURAL - 110 * PLANO DE SESSÃO - 113 *
OBJETIVOS - 113 * ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS - 114 *
ATIVIDADES - 115 * RECURSOS - 117 * AVALIAÇÃO - 118 *
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 119

108

8

IDENTIDADES E EXPRESSÕES DE GÊNERO

120

INTRODUÇÃO - 121 * DISTINÇÃO E DEBATE DE CONCEITOS - 123 *
PLANO DE SESSÃO - 127 * OBJETIVOS - 127 * ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS - 128 * ATIVIDADES - 129 * RECURSOS - 130 *
AVALIAÇÃO - 131 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 132

9

PRECONCEITO CONTRA PESSOAS LGB

135

INTRODUÇÃO - 136 * REFLEXÃO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS
DE UMA SOCIEDADE HETERONORMATIVA - 138 *
PLANO DE SESSÃO - 143 * OBJETIVOS - 143 * ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS - 144 * ATIVIDADES - 145 * RECURSOS - 146 *
AVALIAÇÃO - 146 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 147

10

RACISMO E DISCRIMINAÇÃO

151

INTRODUÇÃO - 152 * TRANSFORMAR A ESCOLA NUM LUGAR
LIVRE DO RACISMO - 153 * PLANO DE SESSÃO - 158 * OBJETIVOS - 158 *
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS - 159 * ATIVIDADES - 160 *
RECURSOS - 161 * AVALIAÇÃO - 161 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 162

11

INTERSECCIONALIDADE

163

INTRODUÇÃO - 164 * REFLEXÃO SOBRE AS DIVERSAS OPRESSÕES
PRESENTES NA VIDA DAS PESSOAS - 165 * PLANO DE SESSÃO - 168 *
OBJETIVOS - 168 * ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS - 169 *
ATIVIDADES - 171 * RECURSOS - 172 * AVALIAÇÃO - 173 *
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 174

12

VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE INTIMIDADE

176

INTRODUÇÃO - 177 * DESCONSTRUÇÃO DE MITOS - 178 *
PLANO DE SESSÃO - 182 * OBJETIVOS - 182 * ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS - 183 * ATIVIDADES - 185 * RECURSOS - 186 *
AVALIAÇÃO - 186 * REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 187

13

VIOLÊNCIA SEXUAL

189

INTRODUÇÃO - 190 * REFLETIR SOBRE CONSENTIMENTO E
CULPABILIZAÇÃO DA VÍTIMA - 192 * PLANO DE SESSÃO - 195 *
OBJETIVOS - 195 * ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS - 196 *
ATIVIDADES - 197 * RECURSOS - 197 * AVALIAÇÃO - 198 *
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 199

14

VIOLÊNCIA ENTRE PARES

201

INTRODUÇÃO - 202 * ATUAÇÃO DAS/OS OBSERVADORAS/ES
[BYSTANDERS] - 203 * PLANO DE SESSÃO - 206 * OBJETIVOS - 206 *
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS - 207 * ATIVIDADES - 209 *
RECURSOS - 210 * AVALIAÇÃO - 210 *
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 211

COLABORADORAS:
ALEXANDRA RODRIGUES * BEATRIZ VILARINHO
ANA GUERREIRO * PATRÍCIA RIBEIRO
ANDREIA NUNES * MICAELA SILVA
& JOANA CORDEIRO

DESIGN
MARTA CALEJO

***“Dê a uma pessoa um peixe e
ela alimentar-se-á por um dia.
Ensine a pessoa a pescar e ela
alimentar-se-á por toda a vida.”***

PROGRAMA DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA DE VIOLÊNCIA DE GÉNERO: METODOLOGIA E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

A UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta - é uma organização não governamental (ONG) que, desde 1976, tem um papel ativo na luta pelos Direitos das Mulheres, pela igualdade de género e na prevenção da violência de género em Portugal. Com um percurso de mais de 40 anos, a UMAR continua a unir gerações de mulheres, a criar espaços e momentos de partilha e reflexão sobre inúmeros temas, num movimento social feminista mais alargado, para a mudança social.

No ano 2004, uma equipa multidisciplinar e especializada da UMAR criou um programa de prevenção primária de violência de género, a implementar nas escolas em Portugal. Este programa, que se caracteriza por ser sistemático e holístico, tem sido implementado desde então. Desde 2014, o programa é desenvolvido pelo Projeto ART'THEMIS+ sendo subvencionado pela Secretária de Estado para a Cidadania e Igualdade. Este Projeto, em 2020, está a ser implementado em agrupamentos/escolas do Porto, Braga, Coimbra e Região Autónoma da Madeira, com crianças desde do jardim-de-infância até às/aos jovens do ensino secundário, incluindo todos os níveis de escolaridade e ciclos de ensino obrigatório em Portugal. No início de cada ano letivo, é assinado um protocolo de atuação e intervenção entre o ART'THEMIS+ da UMAR e agrupamentos e/ou escolas participantes, onde são enunciados os propósitos do projeto. Antes de o Projeto iniciar, é também enviado um consentimento informado a todas/os as/os encarregadas/os de educação para tomarem conhecimento dos objetivos do Projeto e consentirem (ou não) a participação no mesmo e, ainda, a recolha de imagens da/do sua/seu educanda/o (de acordo com as normas éticas aplicáveis).

O programa de prevenção da UMAR é desenvolvido a partir de uma perspetiva feminista e freiriana, com base nos Direitos Humanos e com uma metodologia de projeto. As ferramentas pedagógicas utilizadas são: a arte, os jogos pedagógicos, trabalhos de grupo, reflexão e debate em pequeno e grande grupo, incluindo o Encontro Final dos grupos-turma (ver Magalhães et al., 2016).

Acreditamos que, para haver uma mudança de pensamento, valores, comportamentos e atitudes, é necessário serem trabalhados temas próximos da realidade e dos quotidianos das crianças e jovens. Devemos refletir sobre como tornar alunas e alunos ativas/os no processo de formação da sua cidadania e, por isso, os seus gostos, ideias, reflexões, críticas, desgostos, devem ser levados em conta no processo de ensino-aprendizagem, porque só assim poderão realizar aprendizagens significativas. Os temas trabalhados devem ser escolhidos pelo grupo-turma, sendo que é tomada em consideração a sequencialidade dos conteúdos refletidos nas sessões anteriores.

Os bons resultados (a curto, médio e longo prazo) da intervenção pedagógica estão relacionados com o rigor científico e, simultaneamente, com a sua inteligibilidade por parte de quem nos ouve. Assim, não é adequado apresentar definições rígidas, nem esquecer as conceções das/os jovens, por isso, é importante explicar distinções e identificar superfícies semânticas para que todas e todos nós nos possamos entender. Assim, não podem ser transmitidas mensagens ambíguas, ou muito difíceis de distinguir, pois isso contribuiria para manter a tolerância à violência.

O objetivo deste programa de prevenção primária é criar condições para que as crianças, adolescentes e jovens compreendam conteúdos e possam aplicá-los na sua vida (não através da memorização de conceitos). Para além do conhecimento sobre o

que significa a desigualdade de gênero, interessa, também, que alunas e alunos identifiquem e compreendam as consequências desta desigualdade e a importância de a combater na sociedade. Esta reflexão é necessária para aprendizagens significativas, e só é possível se as sessões decorrerem num ambiente seguro, acolhedor e que transmita confiança para que as/os alunas/os se sintam à vontade, para partilhar aquilo que pensam e sentem.

Os conteúdos atitudinais estão ligados aos valores de cada pessoa, assim, não é possível trabalhá-los sem falar de sentimentos e emoções. O processo educativo tem de ser desenvolvido com a plena noção de que as crianças e jovens são diferentes, que os processos de aprendizagem são distintos e que os valores, crenças, atitudes e comportamentos não são iguais entre todas/os. Trabalhar problemáticas sociais envolve refletir também sobre estes mesmos valores que podem ser discordantes da/o técnica/o pedagógica/o, porque estamos no campo da ideologia¹. O processo de educação de cada pessoa pauta-se por avanços e retrocessos, mudanças de opiniões e, muitas vezes, mudanças de visões sobre o mundo e de um autoconhecimento das suas próprias fragilidades e conceções. Este processo não é linear, pelo contrário, é um processo complexo, desafiante e contínuo.

O tempo é um factor que deve ser bem ponderado, em função da idade e desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças e jovens. As sessões não devem ser muito frequentes nem com grande distância temporal. Toda a intervenção deve ser integrada num programa holístico, articulando diferentes temas relacionados com a violência doméstica (VD) e violência de gênero (VG).

1. O termo 'ideologia' tem sido alvo de vários debates, polémicas e estudos científicos nas ciências sociais. Desde Hegel e Marx a Lukács, até aos tempos atuais, o significado de ideologia tem sido alvo de diversas definições. Em termos gerais, ideologia consiste na função que as ideias, perspectivas e visões do mundo desempenham na vida social e na sua influência tanto na realidade social como também para lá do real, isto é, nas expectativas, nos sonhos, ideias e horizontes das pessoas (Eagleton, 2001; Van Dijk, 2006).

A intervenção deve orientar-se, numa primeira fase, para a consciencialização e, numa segunda fase, para a conscientização, uma vez que só a conscientização fornecerá ferramentas para mudar a cultura misógina e sexista atual e construir uma nova cultura de respeito por todas as pessoas. Para a conscientização, é preciso um trabalho aprofundado e continuado, com base numa perspetiva de género (permitindo a compreensão das violências e discriminações de vários grupos sociais). A intervenção pedagógica não deve ser normativa, pois o discurso normativo cria muitas renitências, especialmente, em adolescentes. Deste modo, a intervenção deve basear-se em factos atuais e conhecimentos históricos, utilizando informações adaptadas ao grupo etário e ao respetivo desenvolvimento cognitivo e socioemocional de cada uma/um.

A sociedade atual assenta numa trama de várias desigualdades, discriminações e violências ligadas à violência estrutural e cultural. A compreensão, por parte das crianças e jovens, de que a luta por uma sociedade e cultura não violentas não deve ser apenas uma luta contra a VG/VD, mas contra todas as formas de violência e opressão - homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia, racismo, xenofobia, classismo, capacitismo; tal só é possível se a estratégia pedagógica se basear no empoderamento das/os oprimidas/os. Assim, as crianças e jovens devem compreender que a desigualdade e a violência estão interligadas e que é o privilégio de um grupo de pessoas em relação a outro que leva a uma sociedade não igualitária e violenta. Esse privilégio tem de ser refletido com as/os alunas/os para que sejam capazes de concluir que, na sociedade em que vivemos, as pessoas não têm as mesmas oportunidades e, com esse questionamento, desenvolver empatia pelas outras pessoas. As filosofias feminista e freireana que estão na base do programa de prevenção primária da UMAR impulsionam uma ação pedagógica empoderadora e de agência para a (re)construção de novas culturas justas e livres de violência.

Para a implementação de um programa de prevenção em contexto escolar a intervenção pedagógica deve ser desenvolvida com base em dez princípios fundamentais que estão descritos na tabela seguinte.

1 - A intervenção pedagógica tem de partir do que se designa por 'pré-requisitos': o respeito pedagógico pelos conhecimentos, conceções, atitudes e comportamentos das crianças e jovens, e iniciar a desconstrução das/os alunas/os a partir das suas próprias vozes e da análise da realidade que estas/es conhecem.

2 - É necessária a adaptação da linguagem, das atividades e das sessões, às idades e níveis e desenvolvimento do grupo-turma; é importante compreender que o processo de aprendizagem é diferente de pessoa para pessoa.

3 - A desconstrução pedagógica dos fundamentos culturais da VG/VD deve ser realizada em complemento com a reconstrução coletiva de comportamentos e atitudes de uma nova cultura de igualdade e justiça social, uma vez que a cultura é uma construção coletiva e dinâmica. Os dois processos podem ser realizados em diferentes momentos, mas não devem ser muito distanciados no tempo.

4 - A metodologia pedagógica deve ser ponderada para que as/os jovens desenvolvam aprendizagens significativas; para isso, a metodologia tem de ser ativa e reflexiva.

5 - A mudança pessoal e coletiva só acontece se as crianças e jovens forem protagonistas das suas próprias mudanças. Para haver esta mudança, é necessário que as/os participantes tenham voz ativa no processo educacional e que percebam que as suas iniciativas são valorizadas e concretizadas.

6 - As/Os alunas/os devem participar na escolha dos temas e de algumas atividades, no desenvolvimento das sessões e na avaliação. Para todas as sessões é necessário tempo e atenção para planear, implementar e refletir sobre a ação.

7 - O programa de prevenção é composto por conteúdos factuais, conceptuais, procedimentais e atitudinais (que incluem os conteúdos valorativos).

8 - O trabalho pedagógico deve ser criativo, para que se possa estabelecer ligações entre os temas que as/os jovens querem trabalhar e a prevenção da violência de género.

9 - É fundamental criar conexões entre conteúdos e a vida na sociedade, para que as/os alunas/os possam criar, elas/ eles próprias/os, ligações entre os vários conceitos adquiridos e integrem-nos na sua estrutura interpretativa.

10 - A aprendizagem dos conteúdos (conceitos, factos, procedimentos, atitudes e valores) realiza-se em diferentes graus de profundidade, uma vez que varia consoante a idade das/os intervenientes, da reflexão que é feita e da importância na utilização de conceitos em situações práticas, criadas em ambiente pedagógico, para que sejam mais capazes de as aplicar no seu dia-a-dia.

Antes de iniciar qualquer intervenção pedagógica de prevenção primária, as/os técnicas/os pedagógicas/os devem ter, previamente definido, um protocolo de atuação face a situações de violência ou de tomada de conhecimento de violência. Este protocolo deve distinguir entre diferentes tipos de atuação de profissionais: a atuação pedagógica, clínica, psicológica, policial e judicial. A intervenção pedagógi-

ca na área da prevenção primária da VG/VD deve assentar nos direitos das crianças e nos direitos das vítimas (de acordo com as convenções ratificadas e assinadas por Portugal). Isto significa ter, também, muito cuidado com os termos utilizados relativos às circunstâncias que se pretendem combater. Por exemplo, as crianças e adolescentes são inimputáveis até aos 16 anos, pelo que designar as crianças ou adolescentes como agressores/as tem resultados contraproducentes, podendo ter dois efeitos indesejáveis: 1º) contribuir para a ideologia da criminalização das crianças e 2º) contribuir para a ideologia da desvalorização (naturalização) da violência (pois se quem agride não vai ser, porque não pode, nem é legítimo que seja, responsabilizado pela violência, então, a violência não será considerada inaceitável e, muito menos, crime).

As experiências educacionais são sempre diferentes e raramente se repetem. A planificação é um esboço de uma proposta de intervenção, mas não é mais do que uma proposta de trabalho. O processo educativo deve sempre ser flexível para se conseguir repensar e modificar metodologias, sessões, atividades e até a própria avaliação. Como técnicas/os pedagógicas/os, é necessário pensar e repensar os processos de ensino-aprendizagem e adaptá-los aos interesses e aos estilos de aprendizagem de cada aluna/o, com o intuito de favorecer a aprendizagem de todas as crianças e jovens. Neste sentido, ao longo das sessões, é importante o *feedback* do grupo-turma, de modo a perceber o que as/os alunas/os compreenderam e se existem dúvidas ou questões para que, se necessário, se volte a algumas dimensões dos conteúdos trabalhados. A sessão deverá terminar com uma sistematização de conteúdos (através de uma ferramenta artística ou debate em grande grupo). A/O técnica/o pedagógica/o deverá registar o decorrer da sessão para uma melhor decisão sobre se será ou não necessário fazer mais alguma(s) sessão(ões) sobre o tema.

O protocolo de atuação e articulação de docentes e técnicas/os pedagógicas/os deve estar pré-definido e evidente para a comunidade docente e profissional do agrupamento e/ou da escola onde está a ser feita a intervenção. Neste protocolo, deve estar explícito que docentes e a restante comunidade educativa devem seguir as normas éticas deontológicas face a situações de violência, reconhecidas como fundamentais e que seguem as convenções internacionais. A proteção da vítima deve ser assegurada e considerada prioritária. A responsabilização dos/as agressores/as deve seguir os princípios da proporcionalidade (em termos da severidade, frequência, causa e intencionalidade dos atos) e da adequação ao nível etário e de desenvolvimento socioemocional.

Em Portugal, a igualdade de género e a prevenção de violências estão estabelecidas no enquadramento jurídico-legal. Atualmente reconhece-se quer a igualdade quer a não discriminação como condições essenciais para a construção de um futuro sustentável para Portugal. A Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual (ENIND) 2018-2030 (Resolução do Conselho de Ministros nº 61/2018, publicada no dia 21 de maio de 2018) assenta em três Planos de Ação que definem objetivos estratégicos e específicos de não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (OIEC).

Em 2017, a Direção Geral da Educação publicou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania com as linhas orientadoras da componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento, salientando a integração de “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das

crianças e dos[as] jovens portugueses[as], para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo” (ENEC, 2017: 1). Esta estratégia no currículo formal constitui-se como fundamental para que, no futuro, sejam adultas e adultos com uma conduta cívica que privilegie a igualdade, o respeito mútuo e a justiça social. No âmbito das linhas orientadoras e para a concretização dos princípios enunciados, destaca-se a importância da abordagem dos seguintes temas no currículo escolar: “educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade”².

Importa referir que estes temas fazem e sempre fizeram parte do quotidiano de cada cidadã/ão, integrando uma cultura comum, de valores democráticos, que não podem deixar de ser abordados no espaço escolar. Na realidade, são temas transversais a todas/os e que, constantemente, são objeto de educação e aprendizagem, formal e não formal, dentro e fora da escola. Numa escola democrática, é fundamental que estas temáticas façam parte do currículo explícito, possibilitando tempo e espaço para aprendizagens coletivas e reflexão sobre valores sociais, morais e políticos e não se constituam como parte do currículo oculto, uma vez que as crianças, adolescentes e jovens absorvem mensagens também através do que veem e da atuação das/os adultas/os.

2. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

VIOLÊNCIA DE GÊNERO E TIPOS DE PREVENÇÃO

O conceito de violência tem sido aplicado muitas vezes como sinónimo de outros termos, tais como, agressividade, indisciplina, conflito e/ou luta. Esta confusão leva a uma banalização da violência, sem que se reflita, de facto, no seu significado. A violência consiste no exercício de poder e do controlo de uma pessoa ou grupo de pessoas sobre outra pessoa ou outro grupo de pessoas, com o propósito de obter benefício(s) e diminuir ou magoar essa pessoa ou grupo. Mais ainda, este padrão de comportamentos de dominação-exploração envolve intencionalidade de causar danos (psicológicos, físicos, ou outros). Não é possível falar de violência, sem explorar o contexto em que esta se insere. Descontextualizar a violência, tirando-a do seu contexto, leva à naturalização de comportamentos e atitudes, à falta de compreensão da complexidade do processo, o que, muitas vezes, conduz à culpabilização da vítima e conseqüente desculpabilização da pessoa agressora.

A violência, numa sociedade patriarcal, de classes e com base na colonialidade, assenta numa matriz de dominação de diversos grupos sociais e constitui-se como um fenómeno transversal aos vários contextos de vida. Várias/os autoras/es (por exemplo, Galtung 1990) dividem a violência em visível e invisível, querendo com isto significar, respetivamente, a que é exercida na interação direta entre pessoas e a que é exercida por intermédio das instituições e da cultura - a violência estrutural e a violência cultural, ou segundo Bourdieu, a violência simbólica (1989), assim como a violência económica, no mercado de trabalho formal e não-formal. As violências estruturais, culturais, simbólicas e económicas exercem-se através das várias formas de dominação, discriminação, opressão, exploração, exclusão, desvantagem, silenciamento,

entre outras. Já as formas de violência direta envolvem as interações entre pessoas ou pequenos grupos e resultam em agressões (físicas, psicológicas e/ou sexuais), violação/ abuso sexual, homicídio, femicídio, entre outras formas, em consequência do exercício do poder e do controle por parte de pessoas e de grupos com mais poder e privilégio (grupos dominantes). Na violência indireta, a identificação dos/as perpetradores/as é mais difícil, pois, muitas vezes, pelos modos como o sistema e as instituições estão organizadas e quem a exerce não tem consciência disso: por exemplo, a violência simbólica exercida pelas instituições, por parte das/os profissionais, não é, muitas vezes, realizada conscientemente.

A violência de gênero é, simultaneamente, uma violência estrutural e direta, exercida principalmente contra mulheres, baseada nas relações hierárquicas de gênero da sociedade patriarcal, capitalista e colonial. Em todo o mundo, meninas e mulheres sofrem graves formas de violência, tais como, violência nas relações de intimidade, violência sexual, assédio sexual, mutilação genital feminina, entre outras. Tendo na sua base o desrespeito pelos Direitos Humanos, como reconhece a Convenção de Istambul (2011), esta forma de violência não pode ser refletida sem serem consideradas outras formas de violência presentes na sociedade. Deste modo, a prevenção de violência de gênero tem de incluir uma perspectiva interseccional que compreenda que as múltiplas discriminações e opressões têm como base um sistema patriarcal, sexista, heteronormativo, classista e racista, e que todas estas formas de exclusão e preconceito provocam danos nas pessoas vitimizadas.

A noção de prevenção terá sido, inicialmente, aplicada no campo das ciências da saúde, nomeadamente, nas áreas da saúde comunitária (medicina, enfermagem, entre outras), para significar as ações a desenvolver para a promoção de uma vida saudável e para definir as estratégias de atuação em diferentes fases

do desenvolvimento das doenças. O seu significado genérico diz respeito à atuação de profissionais para evitar que o problema aconteça ou se agrave.

Inicialmente, a prevenção estava dividida em três tipos: primária, secundária e terciária (Wolfe & Jaffe, 1999). Mais tarde, autoras/es e teóricas/os acrescentaram mais dois tipos de prevenção: uma anterior à prevenção primária, denominada *prevenção universal*, e outra, posterior à terciária, a que chamaram *prevenção quaternária* (Starfield et al., 2008).

Na intervenção para a eliminação da violência de género na sociedade, é importante estarem presentes estas cinco estratégias de prevenção, para podermos perspetivar e planear a ação, com vista ao fim da violência contra mulheres e meninas, resultado da discriminação de género.

Assim, a prevenção universal envolve as ações de sensibilização e informação ao grande público para o desenvolvimento de relações de intimidade permeadas pelo respeito mútuo, incluindo a divulgação dos recursos existentes na sociedade para casos de ocorrência de comportamentos de violência.

A prevenção primária consiste numa intervenção sistemática de educação, preferencialmente, antes de o problema ocorrer, no sentido de promover a conscientização sobre as causas e consequências da violência de género e a produção de uma cultura igualitária e de respeito pelos Direitos Humanos de todas as pessoas. Diz-se 'preferencialmente', pois, quando se atua pedagogicamente em termos de prevenção primária, não existe certeza se, no grupo de pessoas com quem se vai trabalhar, existe(m) ou não situação(ões) de vitimação. Neste(s) caso(s), a/o técnica/o pedagógica/o deve saber os passos a seguir, quando e se houver alguma confiança sobre a violência (doméstica, sexual, contra pessoas LGBTQI+, racista, entre pares, entre outras) (ver Magalhães et al., 2016).

Nas situações em que a violência já foi identificada, a prevenção designa-se de secundária e tem como objetivo principal, proteger e garantir a segurança da vítima; em segundo lugar, realizar os passos necessários para diminuir ou parar a violência; e, em terceiro lugar, atuar de modo a responsabilizar quem comete a agressão. Nos casos de violência nas relações de intimidade, de género e doméstica, a prevenção secundária é realizada nos centros de atendimento das entidades acreditadas e reconhecidas no trabalho de intervenção com vítimas.

Se a situação de violência for grave, trata-se, então, da prevenção terciária, no sentido de minimizar os riscos, evitar a violência letal, o femicídio, e encetar um conjunto de esforços para promover os direitos das vítimas a conseguirem (re)construir um projeto de vida livre de violência.

Nos últimos dois tipos de prevenção descritos, prevenções secundária e terciária, as/os profissionais devem ter em conta os direitos das vítimas, conforme a diretiva 2012/29 do Parlamento Europeu de 25 de outubro de 2012, que estabelece normas mínimas relativas aos direitos, ao apoio e à proteção das vítimas da criminalidade e que substituiu a Decisão-Quadro 2001/220/JAI do Conselho, de 2012, nomeadamente, o direito ao apoio do Estado, à recuperação face à violência e ao ressarcimento dos danos que lhe foram infligidos.

Por último, é importante realçar a prevenção quaternária, muitas vezes também designada como *follow up*, que consiste na atuação de profissionais para perceber se os resultados das intervenções se mantêm consolidados, isto é, se efetivamente, a(s) vítima(s) conseguiu(iram) manter uma vida de qualidade, livre de violência. Vale a pena dizer que, por vezes, se designa *intervenção*, englobando a prevenção secundária e terciária, e o termo *prevenção* é

atribuído à prevenção universal e primária. Também é importante referir que, muitas vezes, se confunde a prevenção universal com a primária, o que, do ponto de vista das autoras deste manual, consiste numa confusão prejudicial ao avanço na eliminação destas formas de violência na sociedade portuguesa. Diferenciada de ações de sensibilização, a prevenção primária objetiva a desconstrução da cultura patriarcal, capitalista e colonial e a reconstrução de uma nova cultura social de respeito pelos direitos de todas as pessoas, nomeadamente, das meninas, mulheres e homens das masculinidades não hegemónicas. Esta reconstrução exige um trabalho continuado, sistemático e holístico, pois a produção cultural, para ter efeitos na mudança social, demanda uma participação ativa e prolongada no tempo.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Em termos pedagógicos, avaliar significa produzir juízos de valor sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em termos gerais, significa mensurar, determinar o valor/importância de alguma coisa e refletir sobre como se chegou a esse valor.

É importante ressaltar que não se avaliam pessoas, mas sim os produtos e os processos que levaram aos resultados. Mesmo quando se avalia a qualidade de uma/um especialista, não é a pessoa que está a ser avaliada, mas o *curriculum vitae* que apresenta. Na educação, na avaliação pedagógica, trata-se de avaliar o percurso efetuado entre o início e o fim da intervenção, com especial relevância para o processo (durante). Neste sentido, o processo de avaliação deve ser realizado em função do conhecimento da situação inicial face aos conteúdos que se pretende que sejam trabalhados, dos objetivos estabelecidos, do percurso efetuado pela pessoa ou pelo grupo duran-

te o tempo determinado para a intervenção, e face aos resultados obtidos. De forma sintética, avaliar é refletir sobre a aprendizagem (Rosales, 1991) para as tomadas de decisão adequadas à prossecução dos objetivos. Daqui, ressaltam várias questões: a primeira, o cuidado a ter no levantamento dos conhecimentos prévios que deve informar a determinação de objetivos exequíveis no tempo em que nos propomos intervir. A este tipo de avaliação, designa-se *avaliação inicial*, sendo realizada quer no início do programa de intervenção, quer no início de cada sessão. É a avaliação inicial, em cada sessão, que permite uma maior eficácia na comunicação pedagógica, possibilitando o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978). Mesmo que os objetivos tenham sido estabelecidos anteriormente, a *avaliação inicial* irá permitir a oportunidade de ajustar os objetivos do programa ou da sessão às necessidades e expectativas das/os participantes.

Durante a intervenção, é também necessário avaliar o processo para compreender o caminho feito entre o que era esperado e o que está a acontecer. No sistema educativo, este tipo de avaliação é designada 'avaliação formativa'. No entanto, pode também designar-se 'avaliação reguladora', uma vez que o principal objetivo é obtermos informações necessárias para ajustar objetivos e estratégias pedagógicas no trabalho educacional, isto é, regular a atividade ao longo das sessões. A avaliação reguladora deve ser realizada a dois níveis: i) ao nível das aprendizagens individuais e coletivas (do grupo-turma); e ii) ao nível da sessão, na ponderação sobre a precisão dos objetivos, dos conteúdos e das atividades propostas (incluindo os recursos, a comunicação técnica/o-grupo-turma e o clima de sessão). Não deixando de ter em consideração que o principal objetivo é conseguir que todas e todos as/os participantes façam o caminho no sentido das aprendizagens pretendidas.

Relativamente à noção curricular de conteúdos é necessário refletir algumas questões na medida em que têm consequências também para a avaliação. O senso comum restringe conteúdos a conceitos e factos e, em consequência disto, a pedagogia dominante limita a avaliação à medição da acumulação (sobretudo memorização) dos conteúdos cognitivos. Numa perspetiva mais ampla do currículo, os conteúdos são de vários tipos e integram outros além dos cognitivos (conceitos e factos), tais como os conteúdos comportamentais (incluindo as competências ou saberes-fazer) e os conteúdos atitudinais e valorativos.

Esta visão é essencial num programa de prevenção primária uma vez que o principal objetivo consiste na aprendizagem, não apenas dos conteúdos cognitivos, mas também dos outros tipos de conteúdos, atrás mencionados. Factos e conceitos, embora importantes, são muito limitativos do ponto de vista da finalidade em erradicar a violência e as suas bases culturais na sociedade. São os conteúdos cognitivos, comportamentais, atitudinais e valorativos que criam oportunidades para o desenvolvimento das capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, fundamentais para as vivências de cada aluna e aluno. Não objetivar estes tipos de conteúdos é relegar para o currículo oculto (Giroux, 1986) estas aprendizagens que serão, deste modo, não racionalizadas, não refletidas, nem pelo grupo-turma, nem pela/o técnica/o pedagógica/o ou docente. Como nos diz Zabala (1995: 197):

“Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades.”

Só esta visão ampla dos conteúdos e da avaliação permite uma intervenção não homogeneizadora, adequada a cada participante. Permite, também, criar distância face a uma visão elitista da avaliação, habitualmente, centrada apenas na quantificação (medição) das aprendizagens cognitivas efetuadas. Elitista, pois os conteúdos cognitivos (conceptuais e factuais) que se pretendem trabalhar têm por base, comumente, a cultura escolar erudita que é discriminatória em relação aos grupos sociais desprivilegiados, em desvantagem social e cultural. Classificar os valores de cada uma/um é um exercício discriminatório em si mesmo, já que uma sociedade democrática implica a convivência de valores diferentes, desde que não ultrapasados os limites do enquadramento legal e das normas de respeito entre as pessoas.

Neste sentido, num programa de prevenção primária, é importante identificar o que o grupo-turma aprendeu, sendo que o percurso feito por cada uma/um deve ser interpretado de forma anónima, para que cada criança, adolescente e jovem se sinta respeitada/o na sua privacidade e nos seus valores (familiares, grupais, sociais). Desta forma, poder-se-á criar um ambiente de confiança fundamental para prosseguir uma intervenção em que as crianças e as/os jovens são protagonistas. Uma avaliação classificatória poderia levar a que as crianças, adolescentes e jovens ficassem numa situação de desconforto, podendo reagir de duas formas extremas: i) responder de acordo com a 'desejabilidade social', mesmo que não correspondesse à sua verdadeira opinião ou sentimento; ou ii) reagir contra, para contrapor uma cultura de resistência (própria, por exemplo, das/os adolescentes). Partindo desta noção ampla de intervenção pedagógica, a avaliação precisa de ser adequada aos diversos tipos de conteúdos a trabalhar.

Se a avaliação dos conteúdos cognitivos parece uma atividade simples, quando se ambiciona compreender a

profundidade da aquisição de conhecimentos, não basta administrar provas com perguntas cujas respostas apelam apenas à memorização de conteúdos. Citando Zabala:

“As atividades para conhecer qual é a compreensão de um determinado conceito não podem se basear na repetição de algumas definições. Seu enunciado nos diz, unicamente, que quem as faz é capaz de lembrar com precisão a definição, mas não nos permite averiguar se foi capaz de integrar este conhecimento em suas estruturas interpretativas” (1995: 204).

Como nestas matérias não se pode apenas pretender que as/os participantes memorizem definições de conceitos e factos, mas também que possam relacionar esses novos conhecimentos com as suas vivências e que consigam perspetivar um futuro sem violência (e também sem submissão), esta avaliação deve também incidir na observação de como integram estes novos conhecimentos nos seus discursos e nas suas interações. Assim, a observação do uso dos conceitos em trabalhos de grupo, nos debates e sobretudo em diálogos, eventualmente até, nas exposições que façam ao grupo-turma ou em ações para outros grupos-turma ou nos produtos artísticos que apresentem no encontro de grupos-turma no fim do ano letivo, será a melhor fonte de informação do verdadeiro domínio do termo.

Em relação aos conteúdos procedimentais, a avaliação, para ser eficaz, tem de assentar na observação de como a/o aluna/o e o grupo-turma transferem o novo conhecimento para situações práticas. Portanto, as atividades devem incluir propostas que permitam vivenciar, ainda que apenas pedagogicamente, situações similares às da realidade vivida (por ex., *roleplay*, dramatizações, teatro do oprimido, a exposição em grupo ou no encontro de turmas, entre outras). Como refere o autor já citado:

“Os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos. Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que serve, quais são os passos ou fases que o configuram, etc. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática” (Zabala, 1995: 207).

Apesar de, na pedagogia dominante, apenas se ter em atenção a memorização de conceitos e factos, na pedagogia emancipatória, a avaliação dos saberes-fazer (competências) é uma dimensão essencial do trabalho pedagógico. O nível de competência de cada uma/um de nós só é constatável a partir da atuação diária. O mesmo se passa com as/os alunas/os. Neste sentido, só é possível avaliar até que ponto as/os participantes do grupo-turma assimilaram o(s) conteúdo(s) procedimental(is) se forem realizadas atividades em sala de aula em que possam exercer esses procedimentos. Só assim é possível à/ao técnica/o pedagógica/o observar o modo como cada uma/um está a aprender a fazer e se consegue transferir (com maior ou menor facilidade) o(s) conteúdo(s) para a prática.

Por sua vez, a avaliação dos conteúdos atitudinais e valorativos deve ser realizada com muito cuidado, tanto pedagógico como ético, pois corre o risco de se tornar discriminatória, enaltecendo os valores da classe média erudita (representada pela cultura escolar formal) e desvalorizando os das classes e grupos sociais subalternizados, explorados e oprimidos. Uma avaliação quantitativa, classificatória e sancionadora dos valores e atitudes é discriminatória também porque a avaliação dos conteúdos atitudinais tem subjacente a ideologia de quem avalia. Embora as intenções sejam as melhores, corre-se o risco de exercer a violência simbólica. Atitudes e valores só se conseguem avaliar quando se observam as pessoas, neste caso, as/os participantes das sessões, em

situações pedagógicas representando conflitos que permitam evidenciar as atitudes e respetivos valores subjacentes. Como diz Zabala (1995: 208):

“Num modelo de intervenção em que não se observe a possibilidade do conflito, em que se evitem os problemas interpersonais, em que se limite a capacidade de atuação dos/as alunos/as, em que não haja espaços para expressar autonomamente a opinião pessoal nem se proponham atividades que obriguem a conviver em situações complexas, dificilmente será possível observar os avanços e as dificuldades de progresso de cada aluno e aluna neste terreno, assim como avaliar a necessidade de oferecer ajudas educativas”.

Tal como nos conteúdos procedimentais, a fonte de informação para compreender as aprendizagens de conteúdos atitudinais e valorativos consiste na observação sistemática. Esta observação das opiniões, das reações e atuações nas atividades grupais, nos debates, nos encontros entre grupos-turma, e nas diversas atividades propostas de ‘representação de conflitos’, transladada nos registos para reflexão pedagógica posterior, é a única via para conhecer o percurso realizado pelo grupo-turma e por cada uma e cada um.

Neste sentido, muitas das atividades propostas ao longo deste manual para a avaliação reguladora assentam na observação e registo dos diálogos, discussões, da participação nos trabalhos em grupo ou individuais. A observação sistemática é uma das mais importantes formas de avaliação, pois permite a reflexão sobre o que e como aprenderam, permitindo ainda os ajustamentos necessários na planificação do momento pedagógico seguinte (sessão, trimestre, ano letivo). Ao informar e guiar cada aluna e cada aluno, cria-se também o necessário clima de confiança, através da cumplicidade necessária entre técnica/o e aluna/o. Avaliar é conhecer para melhor ajudar.

A avaliação de um programa ou de uma sessão diz mais sobre a/o técnica/o pedagógica/o ou sobre a/o docente do que sobre as/os participantes. Pretende-se, portanto, dizer que uma avaliação laudatória (“tudo foi excelente”) é indicativa de pouca atenção à diversidade do grupo e à meta que nos temos de impor para conseguir que todas e todos façam o caminho da aprendizagem e da produção cultural.

Uma avaliação correta implica uma avaliação inicial e outra final. Não se pode conhecer a distância entre o que sabiam e o que sabem, se não tiver sido definido o ponto de partida. É neste sentido que se propõe a utilização dos questionários pré- e pós-intervenção (no início da implementação do programa e no final do ano letivo), complementados pelo levantamento inicial, em cada sessão, articulando com a avaliação no final de cada sessão ou do conjunto de sessões de cada tema.

Para ser realmente informativa, a avaliação (tal como as estratégias pedagógicas e as atividades) deve ser adequada ao grupo-turma, ao conteúdo que se quer avaliar (definido no objetivo), e às atividades desenvolvidas. Para além da avaliação das aprendizagens, é muito importante avaliar o clima da sessão, o nível de satisfação do grupo-turma e de cada uma/um. Saber do que gostaram, o que consideram que aprenderam e o que pensam que é mais importante para a sua vida presente e futura são perguntas simples, mas cruciais para a avaliação pedagógica. A avaliação do clima das sessões e do nível de satisfação deve ser feita de duas formas complementares: i) aberta, partilhada entre o grupo-turma e a/o técnica/o pedagógica/o; e ii) anónima para permitir expressar opiniões que cada uma/um considere que possam não ter a aceitação do grupo ou da/o técnica/o pedagógica/o.

O modo de avaliação, fundamental no processo educativo, é simultaneamente complexo e simples, mas sem avaliação não existe intervenção pedagógica.

ORGANIZAÇÃO DO MANUAL

Este manual consiste num guia para técnicas/os pedagógicas/os que procuram refletir sobre a violência de género através de programas de prevenção primária em contexto escolar. Os planos de sessão apresentados neste manual devem ser aplicados apenas como guias, uma vez que há inúmeros temas que podem e devem ser trabalhados para o desenvolvimento da cidadania, promoção dos Direitos Humanos, igualdade e prevenção da violência. Apesar de se apresentarem neste manual exemplos de sessões, em termos pedagógicos não se podem implementar estes planos de sessão, sem realizar as adaptações necessárias ao ano de escolaridade, à faixa etária e às especificidades do grupo-turma e das/os alunas/os individualmente (como por exemplo, ao nível da linguagem, dos materiais e do próprio plano de sessão).

O processo educativo não é determinado pela/o profissional previamente, pelo que um plano de sessão tem de ser aberto, flexível e adaptável. Assim, este manual não deve ser utilizado como ‘receita’, mas como ponto de partida para o planeamento, implementação e avaliação de cada técnica/o pedagógica/o.

Cada capítulo deste manual é apresentado com um tema e com um subtema. Não obstante, as atividades propostas podem ser implementadas com vários temas. É de realçar que estes têm também conexões entre si, e, como tal, é importante manter uma sequencialidade para assegurar uma aprendizagem significativa, isto é, iniciar com temas mais genéricos e aprofundar os conhecimentos ao longo das sessões. Esta sequencialidade é crucial para a articulação e reflexão das/os próprias/os alunas/os sobre os debates propostos. Todos os temas abordados neste manual foram selecionados intencionalmente numa lógica interseccional, uma vez que, para prevenir a violência de género, é fundamental articular as múltiplas discriminações, opressões e violências presentes na nossa sociedade, como referido anteriormente.

Todos os temas abordados neste manual foram selecionados intencionalmente numa lógica interseccional, uma vez que para prevenir a violência de género, é fundamental articular as múltiplas discriminações, opressões e violências presentes na nossa sociedade.

Conforme se verá, cada capítulo tem objetivos específicos definidos, no entanto, há objetivos gerais que são comuns a todos eles, nomeadamente:

_ Consciencializar e conscientizar as/os alunas/os para a prevenção da violência de género e para a igualdade de género e igualdade entre todas as pessoas;

_ Diminuir a prevalência e aceitação de todas as formas de violência de género;

_ Promover conhecimento sobre como agir face a situações de violência;

_ Combater a cultura da socialização estereotipada de género;

_ Promover a interiorização das mudanças conceptuais/discursivas, comportamentais e atitudinais através de metodologia de projeto e ferramentas artísticas;

_ Promover condições para uma maior sustentabilidade para as mudanças conceptuais/discursivas, comportamentais e atitudinais das crianças e das/os jovens;

_ Promover o protagonismo das crianças e das/os jovens, implicando-as/os e motivando-as/os para a participação, ação social e cultural pela igualdade de género e promoção dos Direitos Humanos, pela não-violência e respeito pela diferença, empoderando-as/os na criação de condições para se construírem como sujeitos e agentes de mudança;

_ Promover a empatia pelas outras pessoas;

- _ Refletir sobre as consequências de uma sociedade não igualitária;
- _ Promover uma reflexão pessoal e coletiva sobre os Direitos Humanos;
- _ Compreender os temas a partir das concepções dos pares;
- _ Desenvolver uma comunicação assertiva;
- _ Promover o espírito de trabalho em grupo;
- _ Avaliar o impacto das sessões, nomeadamente no que respeita a mudanças conceituais/discursivas, comportamentais e atitudinais.

Em cada capítulo, foi escolhido um tema e um subtema específico, com objetivos concretos, de modo a que estes possam ser alcançáveis. Os subtemas podem ser modificados, caso a/o técnica/o pedagógica/o considere relevante abordar outro subtema, desde que as relevantes adaptações (objetivo(s), atividades, avaliação) sejam atendidas.

Como referido, é essencial que a avaliação seja realizada ao longo de todo o processo educativo. Como tal, ao longo do manual existem propostas para a avaliação das aprendizagens e das sessões. As atividades de avaliação são diferentes, uma vez que os próprios conceitos, atividades e temas são diversificados. Usando os resultados da avaliação, a/o técnica/o pedagógica/o deve fazer uma autoavaliação da sessão, o que correu bem, o que correu menos bem, se deve desenvolver mais o tema, se deve modificar algo na próxima intervenção, se o tema foi bem compreendido, se a sua postura foi a mais correta e qual a participação das crianças e jovens ao longo das atividades. Esta fase de autoreflexão é essencial para o planeamento das sessões e atividades seguintes.

Por fim, é importante referir que este manual é resultado de um trabalho que tem vindo a ser realizado pela Equipa de Prevenção da UMAR ao longo dos anos, o qual não seria possível sem as contribuições e reflexões dos vários elementos que a constituíram e a constituem.

Pretende-se que este manual se constitua como um contributo para que a educação para a prevenção primária da violência seja mais flexível, criativa, dinâmica e que as crianças e jovens tenham oportunidade de fazerem ouvir as suas vozes e de serem participantes na sua formação, enquanto cidadãos e cidadãs, e que essa cidadania seja desenvolvida em prol de uma sociedade mais igualitária e menos violenta!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Conselho da Europa (2011). Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica. Disponível em: <https://rm.coe.int/168046253d>
- Galtung, Johan (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3) 291-305.
- Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Publicações UMAR.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018. *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual*. Diário da República n.º 97, 1ª Série. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115360036> .
- Rosales, Carlos (1991). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Starfield, Barbara, Hyde, Jim, Gérvas, Juan, & Heath, Iona (2008). The concept of prevention: a good idea gone astray?. *Epidemiol Community Health*, (62), 580 - 583.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wolfe, David, & Jaffe, Peter (1999). Emerging strategies in the prevention of domestic violence. *The future of children domestic violence and children*, 3, 133-144.
- Zabala, Antoni (1995). *A prática educativa: Como ensinar*. Brasil: Artmed.



1_
CIDADANIA

INTRODUÇÃO

A cidadania, enquanto conjunto de direitos e deveres das pessoas pertencentes a uma sociedade, constituiu-se como um tema importante da educação formal.

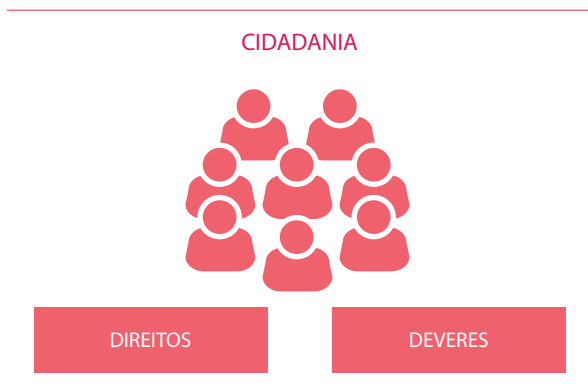
A escola revela-se um contexto privilegiado para a aprendizagem e exercício da cidadania, representando um papel preponderante na nossa vida social, pessoal e profissional. Através da reflexão sobre a cidadania, crianças e jovens podem opinar sobre um conjunto de preocupações transversais da sociedade que se cruzam com a igualdade e a prevenção da violência de género. Assim, é crucial potenciar o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a importância da cidadania ativa, a partir da reflexão de diversos temas, tais como: os Direitos Humanos, os Direitos das Mulheres, os Direitos das Crianças, os direitos das pessoas com diversidade funcional, a igualdade de género, a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a consciência política, a educação para a saúde e para sexualidade, a literacia dos *media*, os direitos dos animais, o mundo do trabalho, os direitos sociais, o combate aos preconceitos sociais como o racismo, a xenofobia, preconceitos contra pessoas LGBTI+, a misoginia, o sexismo e o idadismo, entre outros.

O pensamento reflexivo e crítico sobre problemáticas sociais é essencial para que as crianças e jovens compreendam o mundo que as/os rodeia e construam soluções sustentáveis e saudáveis para estes mesmos problemas (Magalhães et al., 2016). A informação permite a reflexão, a reflexão leva ao questionamento e o questionamento, à crítica. A criação de espaços pedagógicos em que crianças e jovens possam questionar, refletir e debater livremente, tem efeitos positivos no seu desenvolvimento enquanto cidadãs e cidadãos, uma vez que lhes dá a possibilidade de lutarem por uma sociedade mais justa e igualitária

(Teixeira, 2015; Dias, 2015; Magalhães, Canotilho & Brasil, 2007). A promoção desta mudança individual e coletiva é potencializada pelo exercício da cidadania e também contribui para reforçar a empatia em relação aos grupos mais discriminados da sociedade.

É também essencial trabalhar os deveres e os direitos, que todas/os temos no nosso país e no mundo, enquanto pessoas no usufruto pleno da cidadania. Importa referir que não é possível trabalhar a cidadania sem abordar os Direitos Humanos. Estes são os direitos básicos essenciais para uma vida digna e saudável e, mais do que nunca, é necessário relembrar que todas/os nós temos direitos e liberdades fundamentais, como o direito à vida, o direito à liberdade, o direito à educação, o direito à expressão, o direito à habitação e o direito ao trabalho digno.

Figura 1:
Cidadania:
Direitos e Deveres.



CIDADANIA - DIREITOS HUMANOS

Entre outros documentos, uma das importantes noções sobre Direitos Humanos trazida pela Revolução Francesa, foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e que consagrava o lema 'Liberdade, Igualdade e Fraternidade'. Estes direitos apenas foram consubstanciados em direito

internacional anos mais tarde, através da Declaração Universal dos Direitos do Homem (posteriormente designada Declaração Universal dos Direitos Humanos), a 10 de dezembro de 1948, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Contudo, esta Declaração Universal não contempla a diversidade humana, tanto em termos de sexo/género, como em termos de diversidade cultural (etnia e a classificação ‘racial’, resultante do colonialismo). É nesta medida que podemos assistir, historicamente, a movimentos sociais que exigiram a extensão dos direitos do ‘Homem’ a toda a humanidade. Um deles, o movimento pelos direitos civis das pessoas negras, ocorrido nos Estados Unidos da América (EUA), entre os anos 50 e início de 60, que culminou com a Marcha em Washington, a 28 de agosto de 1963, exigia igualdade de direitos civis e a eliminação da segregação racial. Um outro movimento histórico importante na reclamação de direitos tem sido o movimento feminista, cuja origem se atribui à reclamação pelo sufrágio universal um pouco por todo o mundo e que, desde então, tem vindo a lutar pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, dependendo do contexto sociopolítico. Ainda de referir um terceiro movimento, em meados da década de 60, o movimento LGBT, que, nas últimas décadas, tem protagonizado a reivindicação de direitos iguais, independentemente da orientação sexual e da identidade de género das pessoas.

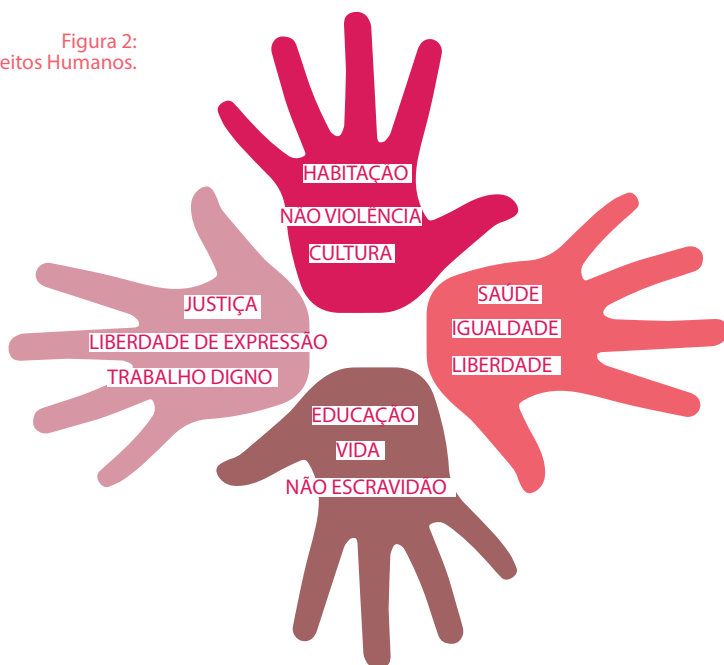
No seguimento da Declaração Universal, surge, na União Europeia, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, em 1950, que entrou em vigor em 1953. Todavia, novamente, esta Convenção Europeia continua a ignorar a diversidade humana, a nível de género, etnia/‘raça’ e orientação sexual.

Apesar das limitações destes documentos de direito internacional (que se prendem fundamentalmente com a data da sua elaboração e do contexto sociopolítico), não se pode ignorar a profunda contribuição

que tiveram no sentido de abrir caminho para o debate e a efetivação de uma cidadania efetiva, mais democrática e assente na ideia de que o ser humano tem direitos e deveres fundamentais para viver e participar em sociedade.

Os Direitos Humanos devem ser trabalhados em todos os ciclos de ensino com a finalidade de possibilitar às/ aos alunas/os conhecer e refletir a respeito de direitos básicos, sem a sua hierarquização. Tendo os direitos muitas vezes garantidos, as crianças e as/os jovens acabam por não questionar os seus privilégios numa sociedade profundamente desigual. Num mundo em que milhões de crianças morrem à fome; não têm acesso a uma educação pública; são vítimas de maus tratos e negligência; ao mesmo tempo que os seus pares podem ser alvo de várias discriminações e/ou violências, tendo por base o sexismo, o racismo, a xenofobia e o preconceito contra pessoas LGBTI+, é fundamental que todas/os tenham noção dos seus privilégios.

Figura 2:
Direitos Humanos.



PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 7º ano - 3º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 90 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: *Brainstorming* sobre direitos e deveres.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Atividade 'Todos os Direitos Humanos são respeitados?'; visionamento de dois vídeos sobre o tema e debate em grande grupo sobre para que servem os Direitos Humanos. Reflexão sobre exemplos de direitos que ainda não são respeitados em Portugal e no mundo, além das causas e consequências de ainda haver milhões de pessoas sem os Direitos Humanos básicos garantidos.

3_ MOMENTO FINAL: Criação de um mural sobre os Direitos Humanos.

OBJETIVOS

- _ Distinguir direitos e deveres;
- _ Refletir sobre o que são os Direitos Humanos, quais são e para que servem;
- _ Refletir sobre exemplos de Direitos Humanos que não são respeitados na sociedade;
- _ Compreender os fatores que levam a que os Direitos Humanos não sejam respeitados.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Os Direitos Humanos devem ser a base do desenvolvimento de temas ligados à Cidadania, à Igualdade de Género e à Violência de Género.

Antes de se refletir com o grupo-turma sobre estereótipos, preconceitos, violência de género, violência no namoro e violência doméstica, é necessário que as/os alunas/os compreendam que todos os seres humanos têm direitos, independentemente do seu sexo, género, religião, nacionalidade, etnia/raça e orientação sexual. É fundamental que saibam que, apenas respeitando tais direitos, é possível construir uma vida em sociedade de forma digna, saudável e sustentável. Será importante também refletir e debater acerca do que é a discriminação, o preconceito e a violência, com a finalidade de tornar mais fácil o reconhecimento das situações em que os Direitos Humanos são desrespeitados.

Para se refletir sobre os Direitos Humanos, é necessário compreender e adaptar a abordagem ao nível cognitivo e social do grupo-turma. É também importante a contextualização dos temas com recurso a exemplos que as/os alunas/os (re)conheçam a partir de suas próprias vivências e possam, assim, desenvolver uma reflexão mais crítica. Para isso, é essencial desenvolver atividades que facilitem o debate em grupo, dando atenção aos exemplos e às opiniões de todas/os as/os alunas/os, em que o lugar de fala deve ser sempre inclusivo e nunca monopolizado.

ATIVIDADES

1. No início da sessão, a/o técnica/o pedagógica/o desenvolve um *brainstorming* sobre direitos e deveres;
2. Seguidamente, visiona-se um vídeo sobre a história dos Direitos Humanos;
3. Posto isto, debate-se em grande grupo sobre o que são os Direitos Humanos, quais são e para que servem;
4. Após todas/os as/os alunas/os dizerem as suas conceções, visiona-se um segundo vídeo sobre os Direitos Humanos e as dificuldades de estes serem respeitados atualmente no mundo;
5. Seguidamente realiza-se um debate sobre exemplos de Direitos Humanos que não são respeitados em Portugal e no mundo e quais as razões de não o serem;
6. Depois deste debate, a/o técnica/o pedagógica/o pede a cada aluna/o que crie um esquisso (desenho, poema, frase, pequeno texto) para um mural sobre os Direitos Humanos;
7. Finalizado o esquisso, o grupo-turma pinta o mural sobre os Direitos Humanos. Este mural poderá ficar exposto, depois de se ter acordado com a Direção do Agrupamento/Escola qual o melhor local para o exibir.

RECURSOS

- _ Equipamento informático e audiovisual;
- _ Vídeo “História dos Direitos Humanos”, de Unidos pelos Direitos Humanos³;
- _ Vídeo “Direitos Humanos”, da ONU Mulheres Brasil⁴;
- _ Marcadores,
- _ Lápis de cor;
- _ Papel;
- _ Tintas;
- _ Pincéis;
- _ Papel de cenário.

AValiação

a) DAS APRENDIZAGENS: A/O técnica/o pedagógica/o regista as opiniões e intervenções das/os jovens. No final da sessão, a/o profissional faz uma reflexão sobre as situações relatadas pelo grupo-turma em que os Direitos Humanos não são respeitados.

b) DA SESSÃO: Criação do esboço e realização do mural devem ser avaliados no que respeita à participação e criatividade do grupo-turma.

3. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc&ab_channel=Bahaivid

4. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs&ab_channel=ONUMulheresBrasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia Nacional Constituinte Francesa (1789). *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Versalhes: França.
- Conselho da Europa (1950). *Convenção Europeia dos Direitos dos Homens e das Liberdades Fundamentais*. Disponível em: https://www.echr.coe.int/documents/convention_por.pdf
- Dias, Ana Teresa Duarte (2015). *Rapazes e raparigas podem fazer as mesmas coisas e terem os mesmos gostos: A importância da prevenção primária da violência em crianças dos 5 aos 11 anos*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82961/2/120003.pdf>
- Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Publicações UMAR.
- Magalhães, Maria José; Canotilho, Ana Paula, & Brasil, Elisabete (2007). *Gostar de mim, gostar de ti. Aprender a prevenir a violência de género*. Porto: Edições UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Teixeira, Ana Margarida Pacheco (2015). *Igualdade de género e prevenção da violência: Uma problemática educacional no desenvolvimento local*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/83054/2/119984.pdf>

2_

DIREITOS DAS CRIANÇAS

INTRODUÇÃO

As necessidades das crianças na infância, até ao século XVI, não eram reconhecidas no mundo ocidental, uma vez que a sociedade não compreendia a criança como ser individual, e, como tal, as suas atividades e ocupações eram semelhantes às das/os adultas/os. A conceção do que é ser criança foi-se alterando ao longo dos últimos séculos, através de diversas transformações políticas, sociais, históricas e educacionais, tornando-se uma fase independente da fase adulta e com direitos próprios, adaptados às suas especificidades (Manhães, 2017; Silva, 2004).

Em 1946, no período pós II Grande Guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o objetivo de promover os direitos a uma vida digna e saudável das crianças e adolescentes dos vários países do mundo. Em 1989, e lembrando que o artigo 25.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) consagra que a fase da infância tem direito a ajuda e assistência especiais, a ONU promulgou a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, a qual consiste num conjunto de direitos fundamentais (civis, políticos, económicos, sociais e culturais) para todas as crianças. Este documento, assinado e ratificado por Portugal em 1990, reconhece a criança como categoria etária e agente social, capaz de produzir simbolicamente as suas crenças, valores e representações (Ferreira, 2002). Esta Convenção é o tratado mais assinado e ratificado das Nações Unidas, sendo poucos os países do mundo que o não fizeram, como, por exemplo, os Estados Unidos da América. Apesar disso, ainda há milhares de crianças de diferentes lugares do mundo que não têm os seus direitos garantidos, devido às dificuldades na interpretação e aplicação desses direitos pelos contextos culturais diversos e épocas históricas distintas (Soares, 2001).

De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) prevalecem quatro princípios fundamentais: 1) o tratamento não discriminatório, 2) a consideração da opinião e interesse das crianças, 3) a atenção à sua sobrevivência, 4) a promoção do seu desenvolvimento e proteção. Nos vários artigos da Convenção são referidos direitos relativos à alimentação, à educação, à habitação, à saúde, ao nome, à nacionalidade, à igualdade de oportunidades, ao amor, à segurança, à família, ao tempo de lazer e de brincar, à não discriminação e à não exploração.

DIREITOS DAS CRIANÇAS - O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM

Ao longo do percurso histórico das sociedades, a criança como categoria social tem sido conceptualizada de acordo com diferentes perspetivas. Até ao século XVI, as crianças eram concebidas como pessoas ‘mini-adultas’ (Manhães, 2017; Silva, 2004), sendo consideradas propriedade do pai e/ou da mãe. Assim, nas sociedades ocidentais até então, não era reconhecido à criança, o estatuto e a dignidade enquanto pessoa.

Em Portugal, a época mais ativa na promoção dos direitos das crianças foi na 1ª República, em que se estabeleceram diversos normativos legais para o direito à educação, incluindo a coeducação, os procedimentos necessários à higiene e saúde escolar, ao desenvolvimento de pedagogias ativas na educação escolar (metodologia da educação nova) e os cuidados médicos e educativos para o seu desenvolvimento integral (Ferreira, 2010).

Nos anos 60, a infância surge como categoria social permanente, dependendo simultaneamente do contexto social e do discurso intelectual (Prout, 2010). A criança começou, então, a ser percecionada como coconstrutora ativa da sua vida e da própria socie-

dade (Nascimento, 2011). Através desta nova perspectiva de compreensão da infância, romperam-se as principais tendências até então vigentes no que respeita aos direitos das crianças na sociedade.

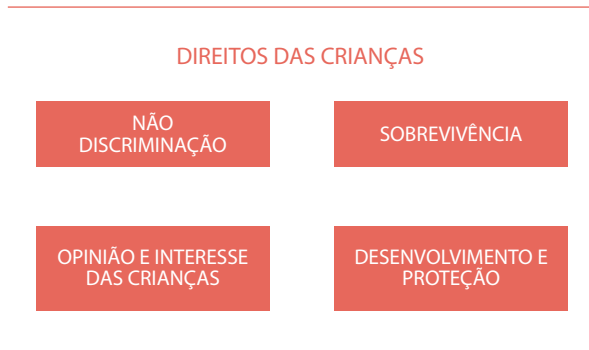
A compreensão de que as crianças são um dos grupos mais vulneráveis da sociedade, e que são muitas vezes vítimas de violência e de maus tratos por parte da própria família, levou a um aumento de estudos, tratados e leis relacionados com a infância, a fim de proteger os direitos específicos deste grupo etário. Também se compreendeu que as crianças não eram só responsabilidade da família, mas também do Estado, e que este deve garantir a todas as crianças os seus direitos e proporcionar-lhes um ambiente seguro e saudável para o pleno desenvolvimento da sua personalidade (Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, 1989).

Atualmente, a pobreza, a discriminação, a exclusão social e a violência continuam a colocar em risco milhares de crianças em todo o mundo. No que diz respeito à violência, o artigo 19.º da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças menciona de forma explícita que as crianças têm o direito a serem protegidas de maus tratos físicos, psicológicos e/ou sexuais e que é dever do Estado garantir cuidados adequados e de proteção face à violência, abuso e negligência de pais, mães ou tutoras/es (Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, 1989). Um estudo realizado a nível europeu pela Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia (FRA, 2014) revela que 35% das crianças na Europa já sofreram pelo menos uma forma de violência antes dos 15 anos de idade, sendo a prevalência de violência física de 27%, 12% de violência sexual e 10% de violência psicológica.

Em Portugal, no ano 2019, foram comunicadas 43.796 ocorrências de crianças e jovens em risco à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

(CPCJ), das quais 12.521 (28,59%) seriam vítimas de negligência, 12.640 (28,86%) vítimas de violência doméstica, 7.809 (17,83%) foram sujeitas a comportamentos de perigo na infância e juventude (como a violência entre pares), 6.171 (14,09%) privadas do direito à educação, 1.945 (4,44%) vítimas de maus tratos físicos, 1.152 (2,63%) vítimas de maus tratos psicológicos, 766 (1,75%) vítimas de abuso sexual, 543 (1,24%) vítimas de abandono, 39 (0,09%) submetidas a trabalho forçado/exploração infantil e, ainda, 197 (0,45%) casos relativos a outras situações que privam crianças e jovens dos seus direitos fundamentais (CNPDPJ, 2019). Nesse mesmo ano, o Relatório Anual de Segurança Interna (IASI, 2019) refere que, do total de 86.383 denúncias de crimes contra as pessoas, 95 (19,5%) correspondem a situações de violência doméstica contra menores (vítimas com menos de 16 anos) e 120 (14,4%) estão relacionadas com abuso sexual de crianças, adolescentes e menores dependentes. O progresso e promoção dos direitos das crianças é uma necessidade urgente. Neste sentido, para além de se combater todas as formas de violência contra crianças e jovens, é importante consciencializar as próprias crianças em relação aos seus direitos, para que sejam capazes de participar na construção de uma sociedade igualitária e não violenta (Dias, 2015).

Figura 3:
Princípios fundamentais
da Convenção
Internacional dos
Direitos das Crianças.



PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 5º ano - 2º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 120 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate para compreender os conhecimentos prévios do grupo-turma sobre os Direitos das Crianças e reflexão sobre o que são, para que servem, distinção dos conceitos de 'direitos' e 'deveres'.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Criação do *jogo do cocas* (dobragem de um quadrado de papel com a técnica de origami) e ilustração de cartazes sobre os Direitos das Crianças.

3_ MOMENTO FINAL: Criação de cartazes sobre os Direitos das Crianças.

46

OBJETIVOS

- _ Consciencializar as crianças sobre os seus direitos;
- _ Distinguir os conceitos 'direitos' e 'deveres';
- _ Debater as especificidades dos direitos das crianças em relação aos direitos das pessoas adultas;
- _ Promover a criatividade e a expressão plástica.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para trabalhar os Direitos das Crianças no 2º ciclo do ensino básico, é necessário ter em conta o desenvolvimento das/os alunas/os a nível cognitivo, emocional e social. Por isso, é essencial adaptar a linguagem utilizada e desenvolver atividades dinâmicas com ferramentas pedagógicas adequadas à faixa etária e ao nível de desenvolvimento, para que o grupo-turma compreenda e reflita melhor sobre a temática. É também necessário iniciar a sessão com um debate para se compreender os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre o significado do termo 'direitos'.

Nestas faixas etárias é importante a articulação dos conteúdos de aprendizagem com atividades lúdicas que sejam desenvolvidas a partir de ferramentas pedagógicas que motivem as crianças e promovam a expressão dos seus pensamentos, das suas emoções e o desenvolvimento de curiosidade, criatividade, imaginação e comunicação, tais como a arte, as brincadeiras e os jogos pedagógicos, que ajudem a captar a atenção (Magalhães, Mendes & Canotilho, 2016; Thomas, 2008; Gardner, 2006). Através da expressão corporal e artística, a autonomia pessoal e o espírito criativo e crítico das crianças são potenciados, permitindo-lhes compreenderem-se a si mesmas e ao mundo que as rodeia (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2016). Fomentar o debate é relevante para discutir conceitos e perceber as conceções do grupo-turma, que permita que as/os alunas/os compreendam que as pessoas têm diferentes opiniões e que é importante respeitá-las.

Ao longo da sessão, é importante o *feedback* das crianças, de modo a perceber o que compreenderam e se existem dúvidas ou questões para que, se necessário, se volte a refletir sobre alguns dos conteúdos trabalhados.

Após o tema dos Direitos das Crianças devem ser debatidos os Direitos Humanos, para que o grupo-turma perceba quais as diferenças e as semelhanças entre estas duas convenções, bem como as razões de ter sido fundamental criar uma específica para as crianças. É, também, importante trabalhar os Direitos das Mulheres, para que compreendam que mesmo as pessoas adultas sofrem de discriminação e violência em razão das suas características específicas como, por exemplo, o género. A reflexão destas temáticas promove a construção do pensamento crítico e a consciencialização dos vários direitos para a criação de uma sociedade justa e igualitária, criando bases mais sólidas para um autoconhecimento protetor face à violência.

ATIVIDADES

48

1. No início da sessão realiza-se um debate sobre os Direitos das Crianças, abordando o conhecimento do grupo-turma acerca do assunto. Ao longo do debate a/o técnica/o pedagógica/o mostra várias imagens alusivas a diversos Direitos das Crianças;
2. Após o debate explica-se às crianças que irão realizar um jogo que se chama *cocas*;
3. Depois de a/o técnica/o pedagógica/o explicar a dinâmica do jogo, cada criança cria o seu próprio *cocas* - é entregue a cada criança uma folha branca e, passo a passo, o grupo-turma segue as instruções para a criação do mesmo;
4. Seguidamente, cada aluna/o tem de escolher oito Direitos das Crianças para colocar no seu *cocas* (no jogo só é possível colocar oito alternativas);
5. Depois de escreverem os direitos, explica-se às crianças que devem ilustrar o *cocas* a seu gosto e que para isso poderão pintar, fazer figuras geométricas, colocando números e/ou outras figuras;

6. Após todas as crianças terem feito o seu *cocas*, inicia-se o jogo - depois de uma exemplificação prévia, as crianças têm um tempo determinado para jogar: a primeira criança pergunta 'quantos direitos queres?' e a segunda diz um número à sua escolha; a criança que fez a pergunta pede à outra que escolha uma das ilustrações e revela qual o direito atribuído a esta opção; de seguida, em grande grupo, debate-se se esse direito está a ser assegurado em Portugal e no mundo, além dos fatores que podem levar ao não cumprimento do mesmo;

7. Depois de todas as crianças terem jogado, dividem-se em pares para criar cartazes alusivos ao tema - a/o técnica/o pedagógica/o pede aos pares que escolham um dos Direitos das Crianças para ilustrar;

8. Finalizados os cartazes, cada par apresenta o seu trabalho ao grupo-turma, explicando pelas suas palavras por que escolheram aquele Direito e qual o significado da sua ilustração (depois da sessão, poder-se-á expor os cartazes na escola para sensibilização de outras/os alunas/os).

Figura 4:
Exemplos dos cartões para
os Direitos das Crianças.



RECURSOS

- _ Cartões com imagens dos vários Direitos das Crianças por cada aluna/o;
- _ Marcadores;
- _ Cartolinas;
- _ Folhas brancas;
- _ Lápis de cor.

AVALIAÇÃO

a) **DAS APRENDIZAGENS:** É realizada no final da atividade, a partir da observação do jogo entre as crianças, dos cartazes elaborados pelos grupos e da expressão oral na apresentação às/aos restantes colegas. A/O técnica/o pedagógica/o deve fazer um registo por menorizado sobre o processo de aprendizagem do grupo-turma, refletindo, por exemplo, sobre quais as dificuldades que demonstraram, se compreenderam os seus direitos, quais as reações emocionais e cognitivas mais relevantes, entre outros.

b) **DA SESSÃO:** É realizada através do registo de sessão por parte da/o técnica/o pedagógica/o, dando especial atenção ao clima do debate entre as crianças e à participação e criatividade do grupo-turma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia - FRA (2014). *Violence against women: an EU-Wide Survey*. Disponível em: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-vaw-survey-main-results-apr14_en.pdf
- CNPDPJ - Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2019). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2019*. Disponível em: <https://www.cnpdpj.gov.pt/cpj/relatorios-de-avaliacao-da-atividade-estatistica.aspx>
- Dias, Ana Teresa Duarte (2015). *Rapazes e raparigas podem fazer as mesmas coisas e terem os mesmos gostos: A importância da prevenção primária da violência em crianças dos 5 aos 11 anos*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82961/2/120003.pdf>
- Ferreira, António Gomes (2010). *A criança e o seu desenvolvimento em discursos médicos e pedagógicos que circularam no contexto português (Séculos XVIII a XX)*. Educação em Revista, 23(1), 215-234.
- Ferreira, Manuela (2002). Editorial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 3-12, Porto: Afrontamento.
- Gabinete do Secretário-Geral da Segurança Interna (2019). *Relatório Anual de Segurança Interna 2019*. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=ad-5cfe37-0d52-412e-83fb-7f098448dba7>
- Gardner, Howard (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business School: Boston.
- Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Publicações UMAR.
- Magalhães, Maria José, Mendes, Tatiana & Canotilho, Ana Paula (2016). *A arte na prevenção da violên-*

cia de género. In Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade* (pp.81-101). Porto: Publicações UMAR.

Manhães, Jocileia dos Santos (2017). *Ludicidade na Educação de Infância: Um Olhar a Partir da Prática Pedagógica*. (Dissertação de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação). Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10467/1/DM_JocileiaManhães_2017.pdf

Nascimento, Maria Leticia (2011). *Nove teses sobre a "infância como um fenómeno social"* - Jens Qvortrup. *Pro-Posições*. Campinas, 22, 1(64), 199-211.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

Prout, Alan (2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 729-750.

Silva, Carla Sofia Marques da (2004). *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola: Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/19248>.

Soares, Natália Fernandes (2001). *Outras Infâncias: a situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores*. Portugal: Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho.

Thomas, Suzanne (2008). *Art as "connective aesthetic": Creating sites for community collaboration*. *Learning Landscapes*, 2(1), 69-86.

UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

3_

HISTÓRIA E DIREITOS DAS MULHERES

INTRODUÇÃO

Um longo caminho tem sido percorrido no âmbito do reconhecimento, da valorização e do respeito pelos Direitos das Mulheres. Os avanços e retrocessos que têm marcado as lutas por todo o mundo não deixam de ser um retrato realista do quão difícil é desocultar e desmantelar as raízes profundas dos sistemas de opressão (como o patriarcado) que há muito vêm, de diferentes formas, limitando a liberdade de cada uma/um de nós.

A expressão patriarcado ou ‘sistema patriarcal’ faz referência à estrutura social, segundo a qual o mundo que conhecemos se organizou, em que o homem e a figura masculina representam o poder, o privilégio, o domínio e a autoridade nos mais variados contextos, relegando as mulheres e as masculinidades não hegemônicas para um lugar de subalternidade e opressão (Magalhães, Canotilho & Brasil, 2007; Cascais, 2005; Connell, 1987). O lugar de destaque dos homens contrasta com o lugar secundário atribuído às mulheres, quer no espaço privado quer no espaço público. A ideologia dominante, tanto nos países do capitalismo central a seguir à II Guerra Mundial, como em países fascistas, como Portugal e Espanha, enfatizava a exclusiva responsabilidade das mulheres pelo trabalho doméstico e pelo cuidar da família, incluindo a prestação de serviços ao marido e a criação das/os filhas/os. Todavia, a realidade era bem diferente. Por exemplo, em Portugal, as mulheres sempre trabalharam. Apesar da ideologia fascista as designar como ‘domésticas’, as mulheres dos setores das classes trabalhadoras sempre trabalharam para contribuir para o sustento das suas famílias (camponesas, operárias, agricultoras, modistas, cabeleireiras, etc., veja-se Maria Lamas 2002). Para além destes setores, outras profissões eram exercidas por mulheres, apesar dos constrangimentos do regime: professoras, enfermeiras, médi-

cas, entre outras. No entanto, devido à ideologia de domesticidade do regime, eram classificadas como ‘domésticas’, invisibilizando o seu contributo para a economia e para a sociedade em geral.

Esta estrutura patriarcal está de tal modo enraizada na nossa sociedade que, mesmo com tantas conquistas já alcançadas, em 2020, mulheres e homens não são tratadas/os de forma igual. Esta desigualdade de género permeia vários campos da vida quotidiana, interferindo, por exemplo, nas expectativas e exigências sociais sobre as mulheres (por exemplo, a dupla e terceira jornadas de trabalho⁵), nas disparidades salariais que ainda vigoram em todo o mundo (inclusive na Europa e em Portugal⁶), e também nas liberdades individuais. Com base neste sistema patriarcal, mitos a respeito de masculinidade hegemónica e feminilidades ganharam eco durante muitas gerações. Máximas como ‘meninos não choram’, ‘o lugar da mulher é na cozinha’ ou ‘por detrás de um grande homem há sempre uma grande mulher’ perpetuaram-se durante muito tempo e conduziram a pensamentos estereotipados a respeito dos lugares sociais de mulheres e de homens, pelo menos nos países ocidentais, e que até hoje vigoram.

O entendimento relativo a esta desigualdade e seus impactos sobre a vida, principalmente, de meninas e mulheres em todo o mundo é um passo importante para que adolescentes e jovens consigam compreender de que forma precisam de desafiar tais conceções estereotipadas e combater as desigualdades para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as pessoas, sem distinção de género, tenham os mesmos direitos, os mesmos espaços e as mesmas oportunidades de escolha.

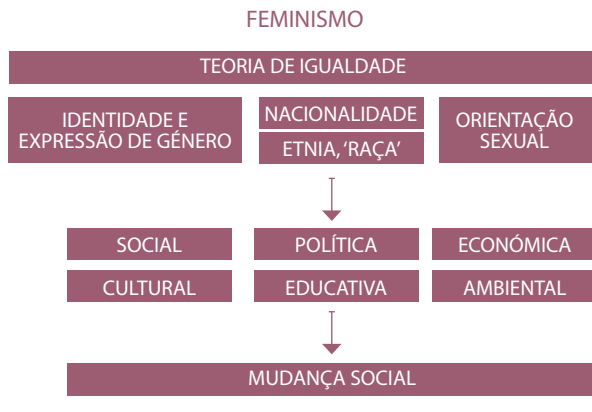
5. A dupla e a terceira jornadas reportam-se ao trabalho não remunerado que as mulheres acumulam além dos seus empregos e que compreende tarefas como os afazeres domésticos (limpeza, alimentação da família), cuidar da família direta (marido e crianças) e ainda, muitas vezes, existe uma extensão destes cuidados para com terceiras pessoas, como é o caso de familiares idosas/os.

6. Para mais informações sobre as desigualdades salariais em Portugal, ver os relatórios da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Disponível em: <http://cite.gov.pt/pt/acite/disparidadessalariais.html>

HISTÓRIA E DIREITOS DAS MULHERES - A LUTA PELOS SEUS DIREITOS

Os Direitos das Mulheres e as conquistas que foram alcançadas são resultado das lutas dos movimentos feministas e de todo um ativismo feito especialmente por mulheres. De forma breve, os feminismos caracterizam-se por serem movimentos que visam a igualdade entre homens e mulheres, do ponto de vista social, ambiental, político, económico e cultural, pugnando pelos Direitos das Mulheres e contribuindo para a produção de conhecimento e para a mudança social através da pressão política. Apesar de mais antigas, as lutas feministas apenas ganharam essa denominação nas últimas décadas do século XIX, em França (Tavares, 2008). As suas origens remontam aos séculos XVII e XVIII, na era do Iluminismo, uma época na qual foram reivindicados os direitos dos cidadãos masculinos, mas em que também houve uma especial preocupação com as questões da individualidade e da autonomia (Carvalho, Vieira, Santos & Melo, 2003). A menção ao termo 'cidadão' no masculino é propositada porque nos remete para uma ideia de aparente neutralidade que a linguagem reproduz (o falso neutro), que é a utilização do género masculino para fazer referência a homens e a mulheres em simultâneo (Abranches, 2009; Lloyd, 2003; Barreno, 1985). Numa era em que se deu importância aos Direitos Humanos, as mulheres foram excluídas desse debate. Como refere Carole Pateman "[o] 'indivíduo' é constituído a partir de um corpo de homem, para que a sua identidade seja sempre masculina. O indivíduo é também uma figura unitária; um ser do outro sexo só pode ser uma mutação do indivíduo [...] ou a sua unidade e identidade masculina estarão ameaçadas" (2003: 34).

Figura 5:
Definição de Feminismo.



A desvalorização e invisibilização das mulheres, das suas atividades⁷ e dos seus contributos para as diversas áreas do conhecimento não passaram despercebidas a várias figuras que marcaram os movimentos feministas. Para a historiadora Fina d’Armada (2008), Portugal pode ter contribuído com um dos primeiros (senão o primeiro) trabalhos feministas, através da publicação do livro de Paula da Graça⁸, em 1715, como forma de resposta a uma obra nada abonatória em relação às mulheres, de Baltazar Dias⁹, publicada quase duzentos anos antes. Outras mulheres pioneiras e críticas da condição feminina foram a francesa Olympe de Gouges, a inglesa Mary Wollstonecraft e a americana Sojourner Truth (Carmo & Amâncio¹⁰, 2004). Destaca-se, igualmente, o trabalho de três homens importantes na militância no que tange a educação e o direito ao voto das mulheres, nomea-

7. Para mais informações sobre as desigualdades salariais em Portugal, ver os relatórios da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Disponível em: <http://cite.gov.pt/pt/acite/disparidadessalariais.html>

8. No livro de Paula da Graça, “Bondade das Mulheres Vindcada e Malícia dos Homens Manifesta” (1715), a autora demonstra o seu descontentamento com a forma como as mulheres eram tratadas, reagindo desta maneira à opressão exercida sobre elas, dentro e fora dos assuntos matrimoniais (Armada, 2008).

9. O livro de Baltazar Dias, “Malícia das Mulheres” (1537), tece muitas críticas negativas às mulheres, nomeadamente algumas que ainda hoje parecem circular nos discursos populares, como é o caso da imagem da esposa ingrata, do marido sofredor, da banalização da violência física contra as mulheres ou da submissão feminina (Armada, 2008).

damente, o francês Marquês Condorcet, em 1790, o inglês John Stuart-Mill, em 1969 (Carmo & Amâncio, 2004; Carvalho, Vieira, Santos & Melo, 2003) e António da Costa (1824-1892), em Portugal.

Ao longo da história de luta pelos Direitos das Mulheres houve momentos marcantes, especialmente dentro dos movimentos feministas. Aqui se enquadram as chamadas três vagas dos feminismos que assinalam a transição e as fases das várias reivindicações que foram, aos poucos, conquistadas. De forma muito resumida, pode localizar-se a primeira vaga entre meados dos séculos XIX e XX e nela destacam-se as lutas das sufragistas pelo direito ao voto, educação e trabalho remunerado; a segunda vaga tem lugar a partir da década de 60 e vai sensivelmente até meados de 80, sendo marcada pelas críticas feministas ao casamento e à família nuclear (e à desigualdade que daí advinha), mas também à falta de reconhecimento do trabalho das mulheres; por fim, a terceira vaga dá-se a partir dos anos 80 (possivelmente estende-se até aos dias de hoje¹¹), e questiona um certo essencialismo do movimento, debate este trazido pelo movimento LGBTI+ e o feminismo negro. Ainda assim, caracteriza-se por um esmorecimento da força dos movimentos feministas e pela disseminação da ideia de que os feminismos já não eram mais necessários e que as conquistas das mulheres estariam asseguradas (Nogueira, 2001).

10. Olympe de Gouges publicou a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, em 1791, que mais uma vez nos reporta para a exclusão das mulheres da categoria de cidadãs, e lhe valeu uma condenação à morte por guilhotina (por estes e outros trabalhos que publicou). Mary Wollstonecraft publicou, em 1792, “Uma Vindicação dos Direitos da Mulher”, na qual chamava a atenção para a importância da educação das mulheres. Sojourner Truth, mulher negra e inicialmente escravizada, proferiu o discurso “Ain’t I a Woman?” (“Não sou eu uma mulher?”), em 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres, em Ohio (EUA), que, de alguma forma, já coloca em perspetiva a interseção entre género e etnia/raça.

11. Pensando nos feminismos enquanto vagas e numa perspetiva ocidental, este texto refere que a 3ª vaga se estende até aos dias de hoje. Todavia, algumas investigadoras e feministas defendem que já estamos na presença de uma 4ª vaga dos feminismos, caracterizada pelo seu ressurgimento, sobretudo no uso das redes sociais, e pela denúncia da violência e assédio sexual (por exemplo através do movimento #MeToo).

Em Portugal, embora nem sempre de forma tão expansiva, houve organizações e momentos que marcaram a defesa dos Direitos das Mulheres, tal como a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, em 1908, dentro da qual emergiram algumas das figuras mais conhecidas neste âmbito: Ana de Castro Osório, Adelaide Cabete, Carolina Beatriz Ângelo, Elina Guimarães, Maria Lamas, Carolina Michaëlis, entre outras (Tavares, 2008). Carolina Beatriz Ângelo foi, aliás, a primeira mulher a conseguir votar em 1911, após lhe ter sido negado o recenseamento. Apesar de preencher todos os requisitos para poder votar, quem lhe deu o parecer positivo para que ela pudesse avançar com o seu direito de sufrágio foi o pai de Ana de Castro Osório, que era juiz. Depois deste incidente, em 1913, a legislação portuguesa impediu o voto das mulheres, nomeando os homens como as únicas pessoas que poderiam exercer esse direito. O sufrágio universal só teve lugar em Portugal após o 25 de abril de 1974, com a publicação da nossa atual Constituição da República Portuguesa, em 1976.

Antes da revolução de 25 de abril, em 1972, foi publicado o livro *Novas Cartas Portuguesas*, escrito por Maria Teresa Horta, Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa. A obra, que trata da opressão das mulheres, do desejo e do corpo feminino, foi apreendida e proibida, levando as suas autoras a serem julgadas em tribunal (Tavares, 2008) pelos conteúdos que, na altura, eram considerados impróprios por serem escritos por mulheres.

Nos anos compreendidos entre 1975 e 1985, foram decretadas várias convenções e tratados pela Organização das Nações Unidas, como a Década das Mulheres, que foi um período que impulsionou bastante os estudos sobre este grupo social (Carvalho, Vieira, Santo & Melo, 2003). Em 1979, foi publicado um dos documentos de maior importância para assegurar os Direitos das Mulheres: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW). Constituída por 30 artigos, a Convenção

aborda a transversalidade das desigualdades de género, instigando os Estados signatários a eliminar as práticas discriminatórias que impeçam o avanço pleno e o desenvolvimento das mulheres (CIG, 2018). Em 1993, foi adotada a Declaração e Programa de Ação de Viena, que defende, pela primeira vez, os Direitos das Mulheres como Direitos Humanos. Mais tarde, em 1995, a Plataforma de Ação de Pequim constitui-se como mecanismo chave na afirmação dos Direitos das Mulheres e no combate às desigualdades e violência contra estas mulheres (CIG, 2013). Esta Plataforma é constituída por doze objetivos estratégicos que compreendem medidas para áreas como ‘as mulheres e a pobreza’, ‘a violência contra as mulheres’, ‘educação e formação das mulheres’, ‘a rapariga’, ‘as mulheres e a economia’, ‘as mulheres no poder e na tomada de decisão’, entre outros.

Por fim, uma menção à importante Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica (mais conhecida por Convenção de Istambul), assinada em 2011, que prevê não só a proteção das mulheres contra todas as formas de violência, como também a prevenção da violência e a promoção da igualdade de género. Esta Convenção torna-se ainda mais relevante, por explicitar que a violência baseada no género afeta as mulheres de forma desproporcional (Conselho da Europa, 2011).

É importante trabalhar este tema nas escolas, para que as/os alunas/os questionem e desconstruam o machismo e o sexismo, mostrando de que forma o patriarcado se enraizou culturalmente e como a história revela a resistência das mulheres, as suas conquistas e os seus avanços. Paralelamente, é importante debater bloqueios, sobretudo a invisibilização das mulheres na história, as ameaças às conquistas dos seus direitos e o retrocesso nos Direitos Humanos.

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 10º ano - ensino secundário.

DURAÇÃO: 90 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate com o grupo-turma sobre a história dos Direitos das Mulheres.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: *Quiz* sobre os nomes e figuras femininas 'importantes' na política, economia, arte, cultura, desporto e movimentos feministas que lutaram pelos direitos das mulheres em Portugal. Pesquisa de informação, em pequenos grupos, sobre as desigualdades de género em Portugal nos diversos campos de atividade (trabalho, política, cultura/arte, desporto, etc.).

3_ MOMENTO FINAL: Reflexão sobre o que ainda é necessário fazer na sociedade para eliminar as desigualdades de género e concretizar os Direitos das Mulheres.

OBJETIVOS

- _ Compreender os Direitos das Mulheres enquanto Direitos Humanos;
- _ Reconhecer a ação e protagonismo das mulheres na história;
- _ Relacionar as desigualdades de género com as desigualdades históricas entre homens e mulheres;
- _ Refletir sobre os respetivos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens;
- _ Debater as consequências das desigualdades de género;
- _ Enunciar possíveis ações para a promoção dos Direitos das Mulheres.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Na intervenção pedagógica procura-se o diálogo para a construção de um pensamento crítico e emancipatório. A/O técnica/o pedagógica/o deve promover uma discussão em grupo, de acordo com as conceções das/os jovens. É na interligação entre os conteúdos, as opiniões, as questões e os argumentos das/os jovens que se potencia a desconstrução de ideias pré-concebidas e mitos e, conseqüentemente, a construção de um olhar crítico sobre as realidades quotidianas que contribua progressivamente para a conscientização da importância da ação para a mudança.

O tema dos Direitos das Mulheres deve ser trabalhado conjuntamente com os Direitos Humanos e Direitos das Crianças, de forma a que as/os alunas/os sejam capazes de refletir sobre a sua integração e importância na construção de uma igualdade efetiva e na prevenção da violência.

A sessão proposta consiste na realização de um *quiz* para ser respondido em pequenos grupos. Para isso, serão apresentadas imagens de mulheres que têm destaque na sociedade - por exemplo, na política, no desporto, nas ciências, na cultura. É importante que sejam consideradas mulheres na atualidade e também mencionar mulheres que foram importantes no passado histórico em Portugal. À medida em que cada figura é apresentada, pergunta-se aos grupos se conhecem aquela mulher, se sabem o seu nome e qual a sua importância histórica ou atual. Com base nas respostas dadas pelas/os alunas/os, constrói-se um debate quanto à invisibilidade das mulheres ao longo da história, que ainda permeia a nossa sociedade.

ATIVIDADES

1. A/O técnica/o pedagógica/o inicia a sessão com um debate sobre os Direitos das Mulheres e desigualdade de género, nomeadamente em Portugal, para perceber quais as conceções do grupo-turma sobre a invisibilidade das mulheres na história e na sociedade atual;
2. De seguida, as/os jovens dividem-se em pequenos grupos e explica-se que irão realizar um *quiz* sobre mulheres na história e na atualidade em Portugal;
3. Depois de os grupos estarem divididos, são projetadas fotografias de mulheres e questiona-se se sabem o nome daquela pessoa e qual o seu contributo para a sociedade;
4. Depois de todos os grupos responderem, a/o técnica/o pedagógica/o informa a resposta correta;
5. Finalizado o *quiz*, sugere-se aos grupos que façam uma pesquisa sobre as desigualdades de género atuais nos diferentes contextos da vida social;
6. Cada grupo escolhe um campo em que irá desenvolver a sua pesquisa - desporto, cultura, mercado de trabalho, entre outros. A/O técnica/o pedagógica/o deve ir aos pequenos grupos com o intuito de orientar a pesquisa que estão a realizar;
7. No fim do trabalho de pesquisa, reúne-se o grande grupo para partilha dos resultados - ao longo das apresentações, estimula-se o debate sobre os novos conhecimentos adquiridos;
8. Seguidamente, sugere-se às/aos jovens que apresentem ideias de possíveis ações de combate às desigualdades de género e promoção dos Direitos das Mulheres nos diversos setores analisados.

Figura 6:
Imagens de mulheres que
podem ser usadas no *quiz*.



ELINA
GUIMARÃES



ADELAIDE
CABETE



MARIA LAMAS



CAROLINA
BEATRIZ
ÂNGELO



CAROLINA
MICHAËLIS



ANA DE
CASTRO
OSÓRIO

RECURSOS

- _ Equipamento informático e audiovisual;
- _ *Quiz* com fotografias de personalidades femininas;
- _ Marcadores;
- _ Páginas *web* fidedignas para realizarem a pesquisa em grupo;
- _ Papel;
- _ Canetas.

AVALIAÇÃO

a) DAS APRENDIZAGENS: Durante a realização das atividades (*quiz*, pesquisa, reflexão e sugestão de ações para combater as desigualdades de género), é importante compreender a motivação e a participação de cada jovem. Deve-se também ter atenção à facilidade ou dificuldade do reconhecimento das figuras femininas na realização da pesquisa e se é necessário maior aprofundamento deste tema.

b) DA SESSÃO: A/O técnica/o pedagógica/o, no fim da sessão, regista informação de como decorreu a sessão e de como o grupo-turma refletiu tanto na invisibilidade das mulheres na história, como nas sugestões para ações de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abranches, Graça (2009). *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. Lisboa: CIG.
- Armada, Fina d' (2008). *O livro feminista de 1715 – O primeiro grito revolucionário*. Rio Tinto: Evoluta Edições.
- Barreno, Maria Isabel (1985). *O falso neutro: um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*. Lisboa: Edições Rolim.
- Carmo, Isabel do, & Amâncio, Lígia (2004). *Vozes insubmissas. A história das mulheres e dos homens que lutaram pela igualdade dos sexos quando era crime fazê-lo*. Lisboa: Dom Quixote.
- Carvalho, Carolina, Vieira, Celeste, Santos, Esmeralda, & Melo, Laura (2003). *Feminismo – conceito polémico. Perspectiva histórica*. In Carmo Marques, Conceição Nogueira, Maria José Magalhães & Sofia Marques da Silva (Coords.), *Um Olhar Sobre os Feminismos. Pensar a Democracia no Mundo da Vida* (pp. 31- 45). Porto: Publicações UMAR.
- Cascais, António Fernando (2005). Patriarcado. In Ana Gabriela Macedo e Ana Luísa Amaral (Orgs.), *Dicionário da Crítica Literária Feminista* (pp.145-146). Porto: Edições Afrontamento.
- CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2018). *Guia Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (CEDAW)*. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Guia-CEDAW_-_Protocolo-Opcional_Cig.pdf
- CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2013). *Estratégias Internacionais para a Igualdade de Género: a Plataforma de Ação de Pequim (1995-2005)*. Disponível em: <http://plataformamulheres.org.pt/site/wp-content/ficheiros/2016/01/Plataforma-Acao-Pequim-PT.pdf>
- Connell, Raewyn (1987). *Gender & power: society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Conselho da Europa (2011). *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica*. Disponível em: <https://rm.coe.int/168046253d>

- Constituição da República Portuguesa (1976/2018).
Coimbra: Almedina.
- Graça, Paula (1715). *Bondade das Mulheres Vendicada e Malícia dos Homens Manifesta*. Lisboa: Oficina de Bernardo da Costa Carvalho.
- Horta, Maria Teresa, Barreno, Maria Isabel & Costa, Maria Velho (1972). *Novas Cartas Portuguesas*. Lisboa: Estúdios Cor.
- Lamas, Maria (2002). *As mulheres no meu país*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lloyd, Genevieve (2003). *O homem da razão*. *exaequo*, 8, 13-29.
- Magalhães, Maria José, Canotilho, Ana Paula, & Brasil, Elisabete (2007). *Gostar de mim, gostar de ti: Aprender a prevenir a violência de género*. Porto: União de Mulheres Alternativa e Resposta.
- Nogueira, Conceição (2001). Feminismo e discurso do género na Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social*, 13(1), 107-128.
- Organização das Nações Unidas (1979). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_eliminacao_todas_formas_discriminacao_contra_mulheres.pdf
- Organização das Nações Unidas (1993). *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_e_programa_acao_viena.pdf
- Organização das Nações Unidas (1995). *A plataforma de ação de Pequim*. Disponível em: <https://plataformamulheres.org.pt/site/wp-content/ficheiros/2016/01/Plataforma-Acao-Pequim-PT.pdf>
- Pateman, Carole (2003). *O contrato sexual: o fim da história?*. *exaequo*, 8, 31-43.
- Tavares, Manuela (2008). *Feminismos em Portugal, 1947-2007*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Portugal.

4_ IGUALDADE DE GÉNERO

INTRODUÇÃO

O conceito de 'género' é recente, tendo sido desenvolvido nas décadas de 1970 e 1980, quando os movimentos feministas e a investigação académica, sobretudo nos domínios da História e da Antropologia, mostraram que as mulheres têm participado em todas as dimensões da vida social, para além do espaço doméstico e do cuidado das crianças e da família. Mostraram, ainda, que as representações sociais do que é 'ser homem' ou 'ser mulher' dependem do tempo histórico e do lugar geográfico que se pretende analisar. Daí decorre que as tarefas e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres não são inatas, são resultado da organização e estrutura social. O termo 'género', usado na gramática e na literatura, recebeu o apoio de algumas correntes feministas porque permite clarificar o facto de que o sexo biológico de cada pessoa não determina as suas possibilidades ou a sua posição social. Neste sentido, o género diz respeito à construção social das relações de poder, com base na diferença sexual.

Quando se fala em igualdade de género valoriza-se a não discriminação mas, mais do que isso, a igual liberdade e valorização das atividades, das capacidades, das opções e escolhas, das atribuições, dos comportamentos, das aspirações e das necessidades de mulheres e de homens (CIG, 2012). Em Portugal a problemática da igualdade de género tem vindo a ser discutida publicamente, politicamente e pedagogicamente, estando presente em vários dos documentos nacionais e internacionais de maior relevância e que orientam as políticas do país. De acordo com estes documentos, é importante que a Igualdade de Género seja promovida entre todas/os as/os cidadãs/ãos, para uma sociedade em que todas/os tenham os mesmos direitos e oportunidades (ver, por exemplo, a Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação, Resolução

Conselho de Ministros nº 61/2018; a Convenção de Istambul, 2011; o Argumentário a Favor da Igualdade de Género, 2006; ou mesmo a Declaração e a Plataforma de Ação da Conferência de Pequim, 1995). Para isso, em 1996, a União Europeia adotou a estratégia da integração da perspectiva de género¹² que, de forma geral e resumida, visa integrar a Igualdade de Género em todas as políticas e a todos os níveis, especialmente o social e o político (Cerdeira, 2009). Integrar a perspectiva de género significa que as instituições (como a escola¹³, o local de trabalho, os órgãos de poder local, o governo, os serviços públicos, os privados, entre outros) e as políticas públicas que orientam a vida das pessoas terão de ser inclusivas, não discriminatórias e justas. A aplicação desta estratégia é bastante complexa e, por isso mesmo, ela tem de acontecer num processo contínuo e com uma avaliação sistemática (Comissão Europeia, 2004).

Atualmente, um possível exemplo desta integração é a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) nas escolas portuguesas, que identifica a igualdade de género como tema obrigatório a ser trabalhado em todos os ciclos de ensino. A escola, sendo um espaço de socialização e reprodução social dos papéis de género e da tipificação dos comportamentos dos rapazes e das raparigas, deve assumir-se como um contexto de socialização de pluralidade, igualdade, liberdade em relação às diferenças, inclusive o género (Henriques & Marchão; 2016, Dias, 2015; Teixeira, 2015).

Existe um grande número de temas passíveis de serem abordados pelas questões da igualdade de género porque, como se tem vindo a refletir, a

12. Outros nomes pelos quais é conhecida: *mainstreaming* de género, políticas sensíveis ao género, transverbalização da perspectiva de género ou, em Inglês, *gender mainstreaming*. Embora a União Europeia só a tenha adotado em 1996, a perspectiva já é anterior a essa data.

13. Ver, por exemplo, o Projeto “Guiões de Educação Género e Cidadania: uma estratégia para o *mainstreaming* de género no sistema educativo”, da CIG, iniciado em 2008, com a produção dos guiões, e continuado com a integração nas escolas desde 2018. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/acoes-no-terreno/projetos/guioes-educacao-genero-cidadania-estrategia-mainstreaming-genero-na-educacao-sistema-educativo/>

construção social das relações de género também se exprime através de estereótipos e de determinados discursos que vinculam aquilo que são as manifestações aceitáveis da feminilidade e da masculinidade. Neste sentido, tem de existir um igual número de contextos nos quais os discursos hegemónicos, que nos limitam e informam enquanto pessoa, possam e devam ser desafiados, questionados e desconstruídos. Um dos temas mais relevantes abordados nas questões de género, e que é discutido também nas escolas, é o das profissões (nas oportunidades, nas expectativas para mulheres e homens, nas áreas de trabalho, na equidade salarial, etc.).

Figura 7:
Conceito de
igualdade de género.



IGUALDADE DE GÉNERO - ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO E AS PROFISSÕES

Ao longo dos anos muito se tem falado em debates nacionais e internacionais sobre diferenças entre homens e mulheres no que toca à promoção da igualdade no mercado de trabalho, porém, ainda está presente uma realidade desigual. São vários os organismos internacionais e documentos de referência que manifestam a sua preocupação em relação à reprodução e à manutenção das desigualdades de

género no âmbito da escolha e acesso às profissões, naquela que poderia ser a sua possibilidade em promover a igualdade.

Foi no artigo 121.º da Constituição de 1934 que primeiramente se abordaram os direitos de trabalho das mulheres, nomeadamente na proibição da diferença salarial entre homens e mulheres (Fernandes, 2019). No entanto, com a recente publicação da Lei n.º 60/2018, de 21 de agosto, percebe-se que esta questão não está resolvida, pois a nova legislação vem no sentido de aprovar medidas de promoção da igualdade remuneratória entre mulheres e homens por trabalho igual ou de igual valor, de entre as quais se destacam a exigência de avaliação de trabalhadoras/es com base em critérios objetivos e a necessidade de transparência remuneratória.

Em 1995, a Plataforma de Ação de Pequim demonstra preocupação pela segregação ocupacional entre géneros que é visível no mercado de trabalho e inclui o combate a estas diferenças num dos seus objetivos estratégicos. Mais recentemente, em 2018, o relatório publicado pelo Instituto Europeu para a Igualdade de Género (EIGE), sobre “Estudar e Trabalhar na União Europeia”, revelou que, apesar das oportunidades estarem a crescer para as mulheres, ainda é notória a sua ausência em determinadas áreas de trabalho, mais concretamente naquelas que são dominadas pelos homens (por exemplo, as *STEM*¹⁴). O estudo alerta ainda para como os estereótipos de género estão na base da segregação e como, consequentemente, têm um papel fundamental naquelas que são as expectativas e as profissões escolhidas por meninas e por meninos, ainda na infância, com as meninas a perspetivar profissões muito associadas ao cuidado, à saúde e à educação (EIGE, 2018). Em

14. *STEM* (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) é a designação em inglês para o conjunto de algumas ciências exatas. Em Portugal, muitas vezes aparecem associadas à área das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação).

2020, em outro relatório do EIGE¹⁵, com o intuito de ser apurado o índice de igualdade de género nos 28 Estados-Membros, constatou-se que Portugal ocupa a 16ª posição, com uma ligeira melhoria nas questões da segregação profissional, em relação ao género, quando comparado com os números de 2010. A partir do mesmo estudo, compreende-se também que algumas das diferenças entre géneros mais acentuadas nesta área prendem-se com a distribuição irregular de rapazes e raparigas pelas áreas de estudo e de trabalho, mas também ao nível da desigualdade salarial (mulheres auferem entre 25% a 30% menos do que os homens, dependendo do nível de escolaridade). Com este estudo, compreendeu-se também o tempo acrescido que as mulheres gastam com as tarefas domésticas (por dia, as mulheres gastam pelo menos uma hora mais do que os homens na execução deste trabalho, o que torna Portugal um dos países onde esta diferença é mais abismal) (EIGE, 2020).

De acordo com dados de 2020 da PORDATA, em Portugal, as raparigas são minoritárias em áreas académicas tecnológicas e os rapazes evitam domínios considerados estereotipados e tradicionalmente ‘femininos’, como educação básica e o serviço social. Segundo a mesma fonte, a percentagem de pessoas do sexo feminino matriculadas nos cursos superiores referentes às áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção é de 28% (os restantes 72% correspondem a matrículas de pessoas do sexo masculino). Da mesma forma, nos cursos das áreas da Educação, da Saúde e Proteção Social, os indivíduos do sexo masculino representam 22,3% e 23,1% das matrículas, respetivamente (quando comparados com os 77,7% de matrículas em Educação e os 76,9% nas áreas da Saúde e Proteção Social) (PORDATA, 2020).

15. Os dados relativos a Portugal do “Gender Equality Index” de 2020 são, na sua maioria, relativos a 2018. Disponível em: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/PT>

As assimetrias de género nas escolhas vocacionais determinam que, quando as/os jovens entrarem no mercado de trabalho, se reproduza a sua segmentação sexual com consequências inerentes em termos de desigualdades profissionais, como a desigualdade salarial (ver estudos de CIG, 2017; Silva e Taveira, 2012; Saavedra, 2001). No entanto, a segregação vocacional torna-se um problema maior para as mulheres que, optando maioritariamente por profissões menos valorizadas do ponto de vista económico, veem perpetuados os estereótipos de género e reforçado o fosso salarial entre homens e mulheres, restringindo-lhes a entrada em profissões que sejam mais bem remuneradas e o acesso a cargos de poder (Santos & Amâncio, 2014). As autoras Maria Helena Santos e Lúcia Amâncio avançam ainda com perspetivas que pretendem explicar as razões pelas quais esta segregação acontece (maioritariamente com base no trabalho de Williams, 1995) das quais apresentaremos duas, de forma simplificada. A primeira foca-se nos processos de socialização aos quais, em contexto de mercado de trabalho, mulheres e homens estão sujeitos e cujas características mais valorizadas estão associadas, normalmente, à masculinidade. A segunda perspetiva faz uma crítica à primeira e defende que o problema não é tanto do foro da socialização, mas sim do foro estrutural, e que está incutido na forma de funcionamento das organizações e das instituições que, em determinadas situações, impedem as mulheres de progredir nas carreiras, em detrimento dos profissionais do sexo masculino, mesmo quando reúnem todas as condições para subir na carreira (também chamado ‘teto de vidro’) (Santos e Amâncio, 2014, 702-703).

Esta estereotipia de género no domínio vocacional surge pelo processo de socialização diferenciado de rapazes e raparigas e por várias influências, como os *media*, a escola, a família, a publicidade, as/os amigas/os, entre outros.

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 9º ano - 3º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 90 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate em grupo sobre o conceito da Igualdade de Género e as consequências da desigualdade entre mulheres e homens na sociedade.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Visionamento de um pequeno vídeo e trabalho de grupo sobre os estereótipos de género nas profissões. Criação de mensagens que promovam que as raparigas possam escolher profissões tradicionalmente ‘masculinas’ e os rapazes possam escolher profissões tradicionalmente ‘femininas’.

3_ MOMENTO FINAL: Utilização de tampas de diferentes cores, cada uma associada à opinião da/o aluna/o sobre a sessão.

OBJETIVOS

- _ Refletir sobre os estereótipos de género na escolha de profissões;
- _ Desconstruir os papéis sociais de género nas profissões;
- _ Refletir sobre as consequências do estereótipos de género na vida das raparigas e dos rapazes;
- _ Promover escolhas livres de estereótipos.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A sessão que está exemplificada neste capítulo tem como objetivo desenvolver competências críticas em relação às mensagens de reprodução da ideologia dominante da masculinidade e da feminilidade, por um lado e, por outro, à ligação que os papéis estereotipados de género têm nas escolhas das raparigas e dos rapazes no que se refere à profissão.

Para se trabalhar a desigualdade de género, seja nas profissões, no desporto, nas brincadeiras, nos *media*, na política, ou em outros subtemas, é necessário que anteriormente se distingam os conceitos de estereótipos e de preconceitos. Após essa diferenciação, é essencial desmistificar com as/os jovens os diferentes estereótipos existentes na nossa sociedade, assim como compreender as suas consequências, especialmente no que aos estereótipos de género diz respeito (reflexão que poderá ser realizada ao longo de várias sessões). Na medida em que os estereótipos de género limitam a vida de raparigas e rapazes, este tema deve ser trabalhado só depois de uma reflexão com o grupo-turma sobre os Direitos Humanos e os Direitos das Mulheres.

No desenvolvimento deste tema é, ainda, importante refletir com as/os alunas/os sobre as conceções de masculinidade e de feminilidade. É essencial que se compreenda que a estereotipia de género tem consequências para todos os géneros e nas diversas áreas da vida de cada pessoa, tais como nas dimensões pessoal, familiar, relacional e profissional. Neste trabalho com as/os jovens, raparigas e rapazes devem conseguir refletir sobre o facto de a igualdade de género ser essencial para se viver numa sociedade justa e igualitária. Também devem tomar consciência que esta desigualdade leva muitas vezes à violência de género. Por isso, mesmo após o tema da igualdade de género, deve-se falar sobre em que consiste a violência, compreender o que é a violência de género e as razões que levam a que as vítimas sejam desproporcionalmente do sexo feminino.

Seguidamente, também se pode refletir sobre a violência nas relações de intimidade e sobre a violência sexual, seja esta praticada por companheiros/as ou por outras pessoas. A sequencialidade, como temos abordado neste manual, é fundamental para que as/os jovens comecem a desenvolver ligações necessárias para um pensamento crítico da sociedade em que elas/eles vivem.

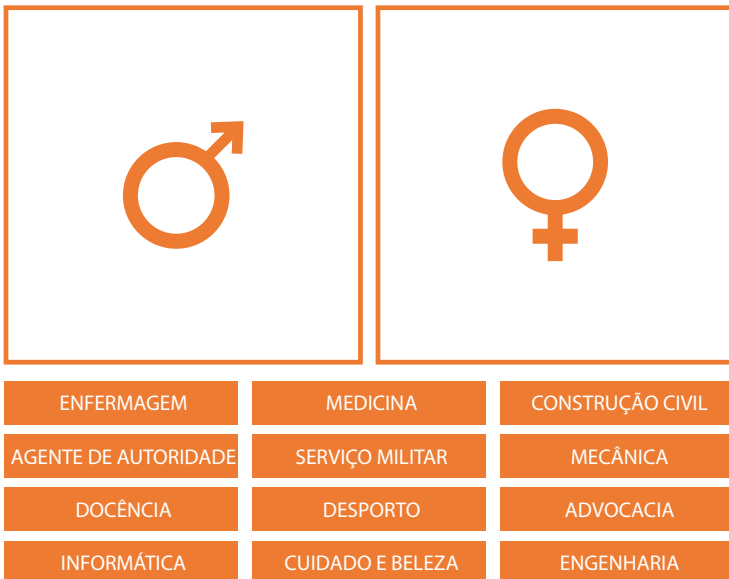
ATIVIDADES

1. No início da sessão, debate-se em grande grupo as consequências da desigualdade de género nas várias esferas da vida das mulheres. A/O técnica/o pedagógica/o escreve no quadro as características que as/os alunas/os associam ao género feminino e as características que associam ao género masculino;
2. Após o debate, divide-se o grupo-turma em pequenos grupos e entrega-se-lhes um cartão com o símbolo associado ao género masculino e um símbolo associado ao género feminino (ver figura 8);
3. A/O técnica/o pedagógica/o projeta um cartão com várias profissões (ver figura 8) e cada grupo deve escolher se a profissão apresentada é tipicamente considerada masculina ou feminina - cada grupo levanta o cartão com o símbolo associado a cada género, dependendo se acha que a profissão é associada ao género masculino ou ao género feminino e justifica a sua escolha;
4. Após a atividade finalizada, visiona-se o vídeo “Experiência para desconstruir estereótipos”¹⁶, que explica os estereótipos de género nas profissões, e pergunta-se ao grupo-turma se o vídeo confirma as conclusões que tiraram da atividade;

5. Seguidamente entrega-se a cada grupo uma folha para que escrevam mensagens (*slogan*, texto, poesia ou outra forma de expressão escrita) para combater a estereotipia de género na esfera profissional (com possibilidade de serem expostas na escola);

6. No final da sessão, a/o técnica/o pedagógica/o distribui tampas com diferentes cores (verde significa 'gostei muito'; vermelho 'não achei interessante'; azul 'é importante refletir mais sobre o tema') pelas/os alunas/os e cada uma/um coloca numa garrafa a tampa com a cor que melhor identifica a sua opinião sobre a sessão.

Figura 8:
Exemplos dos
cartões para
a atividade.



RECURSOS

- _ Equipamento informático e audiovisual;
- _ Vídeo sobre estereótipos de género relacionados com as escolhas vocacionais;
- _ Cartão com o símbolo associado ao género masculino;
- _ Cartão com o símbolo associado ao género feminino;
- _ Cartão com diversas profissões;
- _ Folhas coloridas;
- _ Marcadores;
- _ Canetas;
- _ Tampas vermelhas, verdes e azuis.

AVALIAÇÃO

a) DAS APRENDIZAGENS: Através da atividade desenvolvida ao longo da sessão, a/o técnica/o pedagógica/o compreende se o grupo-turma refletiu sobre o tema e sobre as consequências do mesmo na vida das raparigas e dos rapazes. Através da criação das mensagens para combater a estereotipia de género relacionadas com as escolhas profissionais se percebe a desconstrução (ou não) dos estereótipos por parte das/os alunas/os.

b) DA SESSÃO: A/O técnica/o pedagógica/o entrega às/aos alunas/os três tampas com cores diferentes, uma vermelha, uma azul e uma verde. De seguida, explica-se às/aos alunas/os que devem escolher uma das cores para avaliar a sessão: verde significa 'gostei muito'; vermelho 'não achei interessante'; azul 'é importante refletir mais sobre o tema'. Ao longo dos debates e das atividades, pode-se avaliar a participação, a criatividade e a motivação do grupo-turma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cerdeira, Maria da Conceição (2009). A perspectiva de género nas relações laborais portuguesas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 81-103.
- CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2017). *Igualdade de género em Portugal: indicadores-chave 2017*. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/AF_CIG_FactSheet.pdf
- CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2012). *Igualdade de Género em Portugal 2011*. Lisboa: CIG.
- Comissão Europeia (2004). *Guia EQUAL sobre a Integração da Perspectiva do Género*. Disponível em: https://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/data/document/gender-main_pt.pdf
- Connell, Raewyn (1987). *Gender and Power: Society, The Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Conselho da Europa (2011). *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica*. Disponível em: <https://rm.coe.int/168046253d>
- Despacho nº6173/2016, de 10 de maio. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Dias, Ana Teresa Duarte (2015). *Rapazes e raparigas podem fazer as mesmas coisas e terem os mesmos gostos: A importância da prevenção primária da violência em crianças dos 5 aos 11 anos*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82961/2/120003.pdf>
- EIGE - European Institute for Gender Equality (2020). *Gender equality index Portugal 2020. Country*

factsheet. doi: 10.2839/850038. Disponível em: <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2020-portugal#downloads-wrapper>

- EIGE - European Institute for Gender Equality (2018). *Report on study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States*. Disponível em: <http://cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs2/Studyandwork.pdf>
- Fernandes, Andréa de Andrade (2019). A busca pela igualdade de género no ambiente de trabalho. *Revista de Estudos Jurídicos do UNI-RN*, 3. Disponível em: <http://www.revistas.unirn.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/651>
- Henriques, Hélder, & Marchão, Amélia (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>
- Lei n.º 60/2018, de 21 de agosto. Diário da República, n.º 160, Série I.
- Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Publicações UMAR.
- Organização das Nações Unidas (1995). *A plataforma de ação de Pequim*. Disponível em: <https://plataformamulheres.org.pt/site/wp-content/ficheiros/2016/01/Plataforma-Acao-Pequim-PT.pdf>
- PORDATA (2020). *Alunos do sexo feminino em % dos matriculados no ensino superior: total e por área de educação e formação*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+%c3%a1rea+de+educa%c3%a7%c3%a3o+e+forma%c3%a7%c3%a3o+-1051>

- Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (2006). *Argumentário a favor da igualdade de género: perceber e saber do que falamos*. Disponível em: <http://www.redejovensigualdade.org.pt/dmpm1/docs/argumentario.pdf>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018. Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual. Diário da República n.º 97, 1ª Série. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115360036>.
- Saavedra, Luísa (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV(1), 67-92.
- Santos, Maria Helena, & Amâncio, Lígia (2014). Sobreminorias em profissões marcadas pelo género: consequências e reações. *Análise Social*, 212, xlix (3.º), 700-726.
- Silva, Ana Daniela, & Taveira, Maria do Céu (2012). Educação e desenvolvimento de carreira das mulheres. *Ex æquo*, 25, 165-178.
- Teixeira, Ana Margarida Pacheco (2015). *Igualdade de género e prevenção da violência: Uma problemática educacional no desenvolvimento local*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/83054/2/119984.pdf>
- Williams, Christine (1995). *Still a man's world. Men who do "women's work"*. Londres: University of California Press

5_
GÉNERO E
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

INTRODUÇÃO

O conceito de ‘desenvolvimento sustentável’ apareceu no discurso político em 1987 pela investigadora Gro Harlem Brundtland e sua equipa, quando publicaram o relatório “Nosso Futuro Comum”, da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas. Este relatório defende o desenvolvimento sustentável como “o desenvolvimento que encontra as necessidades atuais sem comprometer a possibilidade das futuras gerações de atender às suas próprias necessidades” (1987: 46). Desde então, o conceito passou a fazer parte das agendas políticas nacionais e internacionais e passou a ser uma preocupação das nações do mundo.

De acordo com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, elaborada em 2015 pelas Nações Unidas, foram estabelecidos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) através de três dimensões de atuação fundamentais: i) dimensão económica; ii) dimensão social; iii) dimensão ambiental. Estes objetivos “estão interligados, o que significa que ganhos, em qualquer área, catalisam conquistas em outras, com o potencial de criar maiores sinergias e impacto” (Dhar, 2018: 54)¹⁷.

17. Tradução livre das autoras, no original: “[...] are interconnected, that means that gains in any one area would catalyse achievements in others, with the potential to create greater synergies and impact”.

Importa referir que estes objetivos têm como base a Declaração do Milénio, também estabelecida pela ONU em 2000, que delineou oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) para serem implementados pelos diversos países¹⁸.



Figura 9:
Objetivos de
Desenvolvimento
Sustentável (ODS)¹⁹.

GÉNERO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - O MUNDO IDEAL

Num mundo em que a pobreza extrema ainda é uma realidade para milhares de pessoas e as condições básicas de sobrevivência dos seres humanos não estão garantidas, não é possível dizer que vivemos de forma sustentável. O relatório “Nosso Futuro Comum” defendeu que, para haver desenvolvimento sustentável, “[...] é preciso que todos[as] tenham resolvidas as suas necessidades básicas e lhes sejam proporcionadas oportunidades de concretizar suas aspirações a uma vida melhor” (1991: 47).

18. Ver mais em: <https://www.un.org/millenniumgoals/>

19. Consultado em: <http://www.agenda2030.org.br/>

De acordo com a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e de Desenvolvimento (1991), o desenvolvimento sustentável procura a transformação por meio da coordenação de investimentos, do desenvolvimento de tecnologias e mudanças institucionais, visando a harmonia e o reforço do potencial, tanto presente quanto futuro, com o intuito de atender as necessidades e aspirações dos indivíduos. Promover o desenvolvimento sustentável implica que, de forma concertada, existam ações efetivas ao nível social, económico e ambiental dirigidas à construção de uma sociedade mais justa e de um mundo mais igualitário para todas/os. Neste âmbito, os ODS evidenciam preocupações transversais a nível mundial e deixam explícitas quais as linhas de atuação prioritárias que devem ser adotadas internamente pelos países, inclusive nas suas relações internacionais.

A 'sustentabilidade ambiental' está associada à minimização dos impactos adversos de elementos naturais, de modo a não colocar em causa os sistemas naturais que sustentam a Terra. Para isso, é necessário limitarmos a utilização de recursos não renováveis e promover o uso dos recursos renováveis, de modo a proteger a integridade global do ecossistema (ONU, 1991). Assim, devemos adotar medidas que visem a promoção de uma sociedade, desenvolvendo a política dos 5 Rs: i) repensar; ii) recusar; iii) reduzir; iv) reutilizar; e v) reciclar.

A 'sustentabilidade social' está associada à qualidade de vida e ao desenvolvimento da sociedade atual, sem esquecer as necessidades e o bem-estar das gerações futuras. Esta desenvolve-se, sobretudo, através da articulação e da negociação entre desenvolvimento económico, social e ecológico, a curto e longo prazo (Azmi, Rashid, Adnan & Yusuwan, 2018).

Neste processo, devem estar incluídas as seguintes dimensões:

- _ A participação ativa de todas as pessoas nos processos de decisão, e não só de grupos privilegiados, com poder em relação a outros grupos sociais;
- _ O reconhecimento da diversidade humana, social, cultural, promovendo a igualdade de oportunidades e de direitos;
- _ A criação de medidas para que todas/os tenham garantidas as necessidades básicas;
- _ A promoção do diálogo assente na hermenêutica diatópica²⁰, incluindo a prevenção da violência, da discriminação e da opressão (Azmi, Rashid, Adnan & Yusuwan, 2018; Baines & Morgan, 2004).

Do ponto de vista político, económico e social, combater as desigualdades de género é um fator essencial para garantir o desenvolvimento sustentável. Sem descuidar a relevância de todos os ODS, é de se ressaltar o importante papel das políticas para a igualdade de género no sentido da promoção de uma sociedade mais justa, com especial ênfase quanto ao papel da escola na promoção desses valores.

O quinto objetivo listado na Agenda 2030 refere-se à necessidade de alcançar a igualdade de género e empoderar mulheres e meninas através de ações voltadas, por exemplo, para o combate de todas as formas de discriminação e violência contra elas dirigidas, reconhecendo a todas o direito à saúde sexual e reprodutiva, além de promover a sua participação em posições de liderança e assegurar o acesso igualitário a recursos naturais e tecnológicos, entre outros direitos (Unterhalter & North, 2017;

20. 'Hermenêutica diatópica' aponta para uma tarefa interpretativa entre os seres humanos de culturas diferentes. Na comunicação com seres humanos de outra cultura diferente da nossa, devemos ser capazes de respeitar a/o outra/o na sua diferença, exercendo a alteridade, isto é, colocarmo-nos no seu lugar, com um pé em sua cultura e, naturalmente, mantendo um pé em nossa cultura (Pannikar, 2006; Arenhart, 2007).

Stuart & Woodroffe, 2016). Neste sentido, alcançar a igualdade implica ações complementares em três dimensões fundamentais: i) corrigir as desvantagens socioeconômicas, ii) abordar a questão dos estereótipos e violências e iii) fortalecer o protagonismo, ou seja, a agência, voz e participação das mulheres na sociedade (Unterhalter & North, 2017). É importante que estas ações sejam pautadas pela necessidade de se “aumentar a agência e a autonomia das mulheres e meninas para, não apenas acabar com a discriminação e a violência contra elas, mas também para garantir a justiça de gênero e o desenvolvimento sustentável a longo prazo” (Struckmann, 2018: 23)²¹.

Em Portugal, a sustentabilidade e a igualdade de gênero devem ser trabalhadas em todos os níveis e ciclos de escolaridade, tratando-se de uma área disciplinar transversal e longitudinal, conforme delineado pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017).

21. Tradução livre das autoras, no original: “(focus on) increasing women’s and girl’s agency and autonomy to not only end discrimination and violence against them, but also to guarantee gender justice and long term sustainable development”.

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 8º ano - 3º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 120 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate para compreender as conceções prévias das/os jovens sobre o conceito de sustentabilidade.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Desenvolvimento da atividade em grupo 'O Mundo Ideal' e debate sobre as reflexões do grupo-turma sobre a sustentabilidade do nosso mundo, tanto a nível ambiental, como a nível social.

3_ MOMENTO FINAL: Criação de um manifesto coletivo em papel de cenário²², com mensagens e apresentação de medidas necessárias para a construção de um mundo igualitário e saudável.

89

OBJETIVOS

- _ Compreender as conceções prévias sobre sustentabilidade das/os jovens;
- _ Distinguir os conceitos de sustentabilidade social e sustentabilidade ambiental;
- _ Refletir sobre os problemas sociais e ambientais do mundo na era atual;
- _ Criar medidas necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária;
- _ Debater a importância dessas medidas para a criação de um mundo mais saudável e democrático.

22. Para a realização deste manifesto, podem ser usados outros materiais como, por exemplo, panfletos e cartazes.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O conceito de sustentabilidade é complexo e, por isso, para trabalhar este tema com as/os jovens, é importante disponibilizar tempo para um debate inicial de modo a compreender quais as suas concepções sobre sustentabilidade e distinguir os dois conceitos - 'sustentabilidade social' e 'sustentabilidade ambiental'. Por se tratar de um tema complexo, é necessário que a/o técnica/o pedagógica/o reflita sobre de que forma deve introduzir estes conceitos e, caso o grupo-turma não esteja a ser muito participativo e não dê ideias e sugestões para a definição de conceitos, deve ser a/o própria/o a potenciar o mote para o debate.

Neste capítulo procuramos refletir sobre a igualdade de género e a sua articulação com a sustentabilidade social e ambiental. No que respeita à sequência temática, a sustentabilidade deverá ser abordada depois de temas como a cidadania, a discriminação, os estereótipos, os preconceitos e a igualdade. A sustentabilidade deve auxiliar a reflexão da interligação dos temas até então trabalhados e dar oportunidade para as/os jovens pensarem de forma crítica e mais abrangente sobre os problemas sociais e quais as necessidades que atualmente a sociedade requer para se criar um mundo mais justo, igualitário e menos violento (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2016). Este tema deve ser pensado em estreita ligação com o tema da cidadania e as suas implicações para a/o cidadã/cidadão, isto é, quais os deveres e direitos das pessoas e a importância de uma participação ativa e consciente, crítica e sustentável para a construção do 'mundo ideal'.

Para o desenvolvimento deste tema será importante promover a consciência crítica sobre os problemas sociais e ambientais para a mudança da nossa sociedade e, assim, criarmos um mundo mais igualitário e saudável para todas as pessoas.

ATIVIDADES

1. No início da sessão, promove-se um debate para compreender quais as conceções prévias das/os jovens sobre o conceito de sustentabilidade;
2. Depois de se falar sobre o conceito de uma maneira mais ampla, reflete-se sobre a definição e distinção da sustentabilidade social e sustentabilidade ambiental;
3. Pede-se às/aos jovens para se dividirem em pequenos grupos e pensarem quais as medidas a nível social e ambiental necessárias para se criar 'O Mundo Ideal';
4. Depois de todos os grupos terem escrito as medidas em cartolina (ou outros materiais), solicita-se que as apresentem às/aos restantes colegas;
5. Após as apresentações, todas/os são convidadas/os a dar a sua opinião sobre as medidas apresentadas e sobre a sua ideia de 'mundo ideal';
6. Por fim, as/os jovens escrevem as medidas elaboradas e as mensagens que querem transmitir e/ou ilustrações em papel de cenário para a criação de um manifesto coletivo a ser exposto num local acessível a todas/os na própria escola.

Figura 10:
Exemplo de cartolina a ser
utilizada na atividade.



RECURSOS

- _ Quadro;
- _ Caneta de quadro;
- _ Cartolinas;
- _ Canetas;
- _ Papel de cenário;
- _ Tintas;
- _ Marcadores (ou outros materiais de desenho).

AVALIAÇÃO

a) DAS APRENDIZAGENS: A partir das medidas criadas pelos grupos, fica perceptível se as conceções sobre a sustentabilidade social e ambiental foram compreendidas. Através da atividade 'O Mundo Ideal', é possível ver se temas como a discriminação, a opressão, a violência, a igualdade e os Direitos Humanos são apresentados e, assim, compreender se as respetivas aprendizagens foram consolidadas.

b) DA SESSÃO: Ao longo do desenvolvimento da atividade, deve-se refletir sobre se os objetivos estão a ser cumpridos e se a mesma está a correr como esperado, de forma a, caso seja necessário, modificar ou acrescentar algum estímulo para que as/os jovens possam refletir sobre o mundo que consideram 'ideal'. A/O técnica/o pedagógica/o deve visitar os vários grupos, estimulando ideias, colocando questões e ajudando no debate entre as/os alunas/os. A criação do mural com as mensagens e medidas necessárias para se construir um mundo igualitário e sustentável na perspetiva das/os jovens, será importante para a avaliação, não só da atividade, mas também da motivação e do envolvimento das/os jovens com o tema proposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenhart, Livio Osvaldo (2007). Pressupostos filosóficos da hermenêutica diatópica proposta por Raimon Panikkar, *Revista Direitos Culturais*, v.2, n.3, pp 81-93.
- Azmi, Wan Nur Syuhadah Wan Mohd, Rashid, Zul Zakiyuddin Ahmad, Adnan, Hamimah, & Yusuwan, Norazian Mohd (2018). Housing developer's perspective on social sustainability. *Malaysian Construction Research Journal* (MCRJ), 3(1), 63-74.
- Baines, James, & Morgan, Bronwyn (2004). Sustainability appraisal: a social perspective. Sustainability Appraisal. A Review Of International Experience And Practice. In Dalal-Clayton, Barry, & Sadler, Barry (Eds) (2004). *First Draft of Work in Progress*. International Institute for Environment and Development, London.
- Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991). *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Dhar, Suneeta (2018). Gender and Sustainable Development Goals (SDGs). *Indian Journal of Gender Studies*, 25(1), 47-78, doi:10.1177/0971521517738451.
- Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Publicações UMAR.
- Organização das Nações Unidas (2000). *Declaração do Milénio*. Disponível em: <https://www.un.org/millenniumgoals/>
- Organização das Nações Unidas (2015). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Panikkar, Raimundo (2006). *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Unterhalter, Elaine, & North, Amy (2017). *Education*,

poverty and global goals for gender equality: How people make policy happen. Abingdon: Routledge.

Stuart, Elizabeth, & Woodroffe, Jessica (2016) Leaving no-one behind: can the Sustainable Development Goals succeed where the Millennium Development Goals lacked?. *Gender & Development*, 24(1), 69-81, doi: 10.1080/13552074.2016.1142206

Struckmann, Christiane (2018). A postcolonial feminist critique of the 2030 Agenda for Sustainable Development: A South African application. *Agenda*, 32(1), 12-24.

6_

COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

INTRODUÇÃO

As competências pessoais e sociais são parte integrante no desenvolvimento pessoal e social do ser humano, uma vez que estas estão relacionadas com comportamentos, atitudes e aprendizagens para lidar com acontecimentos do dia a dia e nas interações sociais (Loureiro, 2019; Arnold, Silvester, Patterson, Robertson, Cooper & Burnes, 2010). É necessário compreender que estas competências são apreendidas ao longo da vida, não sendo traços de personalidade (Grilo, 2012). Estas competências permitem um maior autoconhecimento e ajudam a desenvolver estratégias de interação que possibilitam a criação de respostas mais adequadas a cada situação e de agir ao encontro das suas próprias expectativas. As competências pessoais e sociais são um conjunto de conhecimentos e aptidões que se desenvolvem de acordo com a socialização, observação e contacto com o meio envolvente, e que se traduzem em comportamentos e atitudes de interação e comunicação nos relacionamentos sociais (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010; Neves, Garrido & Simões, 2006).

Na infância estas competências começam a desenhar-se, porém, só a partir da adolescência é que se desenvolvem, uma vez que, nesta fase, a personalidade, a relação consigo mesma/o, a relação com o mundo que a/o rodeia, bem como as relações interpessoais, sofrem grandes alterações e mudanças. O autoquestionamento e as mudanças individuais e grupais, bem como a ideia de pertença e a influência do grupo de pares têm grande influência na adoção de determinados comportamentos e na criação da identidade das/os jovens (Loureiro, 2019). As relações entre pares assumem elevada pertinência no desenvolvimento destas competências, na medida em que interagir com a/o outra/o promove o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Martins, 2012; Alves, 2006).

Sendo a escola um ambiente de diversidade, no qual crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, torna-se um ambiente propício para que sejam desenvolvidas competências de empatia, de solidariedade, de generosidade, de afeto, de comunicação, de assertividade, e também de literacia emocional, isto é, a compreensão das emoções das outras pessoas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Estas competências são fundamentais para lidar com situações de injustiça social e para o reconhecimento de violência. Deste modo, é essencial que crianças e jovens aprendam a reconhecer e identificar os seus sentimentos e os das/os outras/os, assim como a serem capazes de lidar com as suas emoções, de modo a desenvolver a sua personalidade e o respeito pela/o outra/o (Post & Hohmann, 2011).

COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS - COMUNICAÇÃO ASSERTIVA

A educação e a promoção do desenvolvimento das competências pessoais e emocionais em crianças e jovens é essencial para que estas/es construam aptidões necessárias para reconhecer e gerir emoções, desenvolver empatia, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e ultrapassar situações desafiadoras (Weissberg, Goren, Domitrovich & Dusenbury, 2013).

Na construção de relações interpessoais, a linguagem e as estratégias de comunicação são cruciais, uma vez que é nesta interação que se aprende a saber ouvir e a comunicar, constituindo-se um processo recíproco (Frias, 2014). As relações entre pares têm um papel crucial no desenvolvimento destas competências, na medida em que interagir com a/o outra/o promove o desenvolvimento cognitivo e emocional (Martins, 2012; Alves, 2006).

As crianças e jovens são levadas/os a posicionar-se sobre diferentes situações do dia a dia. Em termos pedagógicos, é importante colocar os grupos-turma em atividades que lhes permitam vivenciar diferentes situações, para que possam refletir, procurar respostas e definir ações adequadas, assim como procurar alternativas e avaliar as consequências possíveis de cada decisão. Desta forma, tornam-se capazes de exercitar a tomada de decisão para poderem atuar nas situações reais, contribuindo para o seu bem-estar e desenvolvendo, assim, autoestima e controlo emocional (Loureiro, 2019). Nestas interações com o meio envolvente, em que está incluído o grupo de pares, e que envolve trocas de ideias, de valores e de interesses, surge, muitas vezes, o conflito. As situações de conflito devem ser entendidas como oportunidades para desenvolver as competências sociais, uma vez que podem resultar no enriquecimento da relação de pares/familiar e, também, na transformação pessoal e social das pessoas envolvidas (Vieira, 2013). As competências pessoais e sociais tornam-se decisivas não só para o desenvolvimento pessoal da criança e da/o jovem, mas também para o seu desenvolvimento escolar, familiar e social (Colorado, 2018).

Quando abordamos as competências pessoais e sociais não podemos deixar de refletir sobre o papel da comunicação nas relações que desenvolvemos enquanto seres sociais. Dizer 'não' é uma competência fundamental de empoderamento e de gestão de problemas. Numa situação de recusa da violência, por exemplo, é fundamental garantir tanto a autopreservação e a proteção, como a competência comunicativa de transmitir de forma clara e unívoca os nossos limites. Para além de o dizer, é também muito importante saber ouvir um 'não'. Esta autorregulação emocional, baseada na comunicação e no respeito pelas diferentes escolhas, opiniões e respostas, e nas

próprias tomadas de decisão, é importante para uma autoestima positiva e um autoconhecimento dos limites da/o própria/o em situações adversas. Estas competências, associadas à assertividade, são essenciais para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis e não violentas.

A assertividade é uma forma de comunicação, através da qual são manifestados os sentimentos, desejos e opiniões de uma forma clara, direta, e não agressiva. É também uma negociação em que se afirma, seja através de gestos, palavras ou outro meio, o que se pensa e o que se sente, permitindo que a outra pessoa tenha liberdade e espaço para fazer o mesmo. A assertividade implica que uma relação interpessoal seja baseada nas suas vontades e nas vontades das outras pessoas, sentindo que somos respeitadas/os e respeitando a outra pessoa (Loureiro, 2019). Assim, através desta competência, é reconhecida a necessidade de pedir ajuda e reforçada a nossa consciência e o nosso poder individual quando a nossa liberdade é ameaçada.

As respostas passivas manifestam-se pela partilha de pensamentos e sentimentos de forma não objetiva ou mesmo através do silêncio e da inação. Por vezes, isto acontece quando a pessoa tenta evitar conflitos para agradar às/aos outras/os. Estas respostas estão também relacionadas com a previsão de possível(is) consequência(s) negativa(s) face à sua própria opinião ou decisão.

As respostas agressivas centram-se na desvalorização dos interesses da outra pessoa e que muitas vezes é manifestada por interações realizadas de forma ameaçadora, insultuosa e/ou hostil. A comunicação agressiva está mais centrada nos próprios sentimentos e opiniões, não deixando, muitas vezes, espaço para que a outra pessoa

possa expressar o seu ponto de vista. É importante reiterar junto das/os jovens que a comunicação assertiva tem em atenção as perspetivas das partes em conflito, bem como promove a equidade nas relações interpessoais (Grilo, 2012). No entanto, é importante referir que a agressividade nem sempre se constitui como uma resposta negativa. Em situações em que nos sentimos indefesas/os, oprimidas/os, ameaçadas/os e/ou pressionadas/os, a agressividade é uma resposta inerente ao ser humano, importante para reafirmarmos a nossa posição e vontade.

Neste sentido, trabalhar a comunicação, a assertividade, o 'saber dizer e escutar um não', resistir à pressão dos pares, a autorregulação emocional, a resolução de problemas, dar e receber elogios, pedir ajuda, entre outras, são competências que assumem importância no desenvolvimento pessoal e social, permitindo que crianças e jovens aprendam a intervir de forma mais adequada a cada situação, tendo por base uma comunicação não violenta (Silva, 2019).

Figura 11:
Tipos de comunicação
que podem existir
nas interações sociais.



PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 6º ano - 2º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 180 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate sobre o significado e a importância das competências pessoais e sociais.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: *Roleplay* sobre a assertividade nas relações interpessoais.

3_ MOMENTO FINAL: Reflexão escrita sobre o papel das competências pessoais e sociais na resolução de uma situação que vivenciaram ou têm conhecimento que aconteceu com outra pessoa.

OBJETIVOS

- _ Compreender o que são competências pessoais e sociais;
- _ Exercitar a assertividade através da representação em *roleplay*;
- _ Refletir sobre a importância destas competências nas relações interpessoais;
- _ Debater o papel da assertividade nas relações interpessoais.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Trabalhar este tema de forma integrada tem como objetivo fundamental ajudar as/os alunas/os a desenvolver capacidades de comunicação e a exercitar pedagogicamente a gestão emocional para a promoção de relações inter e intrapessoais saudáveis, contribuindo para uma cultura de paz e de não violência.

A abordagem do tema deve partir da identificação do(s) problema(s) pelo próprio grupo-turma, e devem ser refletidos aspectos como: o que é um problema, quando aparece, como se manifesta, o que se sente a nível interno, quais as reações visíveis externamente, quais as/os intervenientes e os seus papéis, sentimentos e emoções, o que constitui o problema, o que é um conflito, entre outros. As estratégias para a resolução de conflitos, o processo de tomada de decisão e as suas consequências são também temas de extrema importância. De acordo com as situações expostas pelas/os jovens, a/o técnica/o pedagógica/o pode fazer um debate sobre como se deveriam resolver os problemas enunciados e refletir sobre as vantagens e os inconvenientes de diferentes comportamentos relacionais.

O grupo-turma deve, ainda, ser capaz de identificar propostas de soluções pacíficas para os conflitos e formas de atuação perante sinais de violência. Deve trabalhar-se a resolução de problemas, a antecipação das consequências positivas e negativas para cada solução, e a escolha da alternativa que melhor se adequa a cada situação e a cada necessidade individual.

ATIVIDADES

1. A/O técnica/o pedagógica/o introduz o debate acerca das concepções que o grupo-turma tem sobre o que são competências pessoais e sociais e a importância que estas têm nas relações interpessoais;
2. Introduz-se o *roleplay*, explicando que será um exercício de aplicação de várias formas de reconhecer a assertividade;
3. A/O técnica/o pedagógica/o apresenta alguns cartões com várias situações quotidianas e pede a duas/dois alunas/os voluntárias/os que queiram interpretar a primeira história;
4. Recorrendo ao *roleplay*, uma/um das/os alunas/os que se voluntaria tem de representar a situação do cartão, enquanto a/o outra/o tem de pensar como é que deve reagir naquela situação (esta reação não está no cartão, uma vez que deve ser a/o jovem a pensar numa solução para o problema e representá-la);
5. O restante grupo-turma observa o *roleplay* da primeira história;
6. Terminada a primeira interpretação, a/o técnica/o pedagógica/o pergunta se alguém resolveria a situação de uma maneira diferente, se uma/um aluna/o disser que sim, é pedido que se junte ao *roleplay* e que interprete a sua sugestão (se ninguém tiver sugestões diferentes para a situação em particular, avança-se para a segunda história);
7. O ponto 6 é repetido até terminarem de interpretar todas as situações;

8. Após o final do *roleplay*, pergunta-se ao grupo-turma quais as ideias que retirou das várias interpretações das resoluções das situações e qual foi o papel da comunicação e assertividade na resolução dos problemas;

9. Em seguida, solicita-se uma reflexão escrita em que cada aluna/o deve contar uma situação que se passou consigo mesma/o ou de que teve conhecimento e a importância que as competências pessoais e sociais, como a comunicação e a assertividade, tiveram na resolução daquela situação em específico;

10. No final da sessão, a/o técnica/o pedagógica/o entrega um cartão a cada elemento do grupo-turma para escreverem três vantagens e três desvantagens da atividade de *roleplay*.

Figura 12:
Exemplos de histórias
a serem usadas
na atividade.

O Emanuel vê a sua namorada, a Mariana, a olhar para o telemóvel e a rir-se de cada vez que lê uma mensagem. Já há alguns dias que ele a vê assim e desconfia que ela o está a trair. Ele chega ao pé dela e ela guarda o telemóvel. Ele pede-lhe para ver as mensagens e pergunta-lhe com quem é que estava a falar. Mariana diz que é só com uma amiga e ele volta a pedir para ver as mensagens e tenta tirar-lhe o telemóvel. Que deve Mariana fazer?

O João está a caminho da escola e encontra o seu grupo de amigas/os a fumar. Junta-se ao seu grupo e enquanto conversam, Carlos pergunta se ele quer um cigarro. Ele inicialmente diz que não, mas vê que todo o grupo está a fumar e Mário diz-lhe que um cigarro não lhe vai fazer mal, que é 'fixe' e para ele experimentar. Que deve fazer o João?

A Maria tem de fazer um trabalho de grupo com as amigas. Ao longo do debate, a Joana pergunta se alguém tem ideias para a maneira como querem realizar o trabalho. A Maria tem uma proposta que sabe que pode melhorar o trabalho do grupo e fazer com que tirem uma boa nota, mas não quer dizer porque tem medo de a sua ideia ser rejeitada ou nem ser considerada. O que deve Maria fazer?

RECURSOS

- _ Espaço amplo que permita o movimento das/os alunas/os;
- _ Cartões com histórias do quotidiano;
- _ Papel;
- _ Canetas.

AVALIAÇÃO

a) DAS APRENDIZAGENS: A/O técnica/o pedagógica/o solicita ao grupo-turma uma reflexão escrita, na qual cada aluna/o deve contar uma situação que se passou consigo mesma/o ou de que teve conhecimento e a importância que as competências pessoais e sociais, tais como a comunicação e a assertividade, tiveram para a resolução daquela situação em específico.

b) DA SESSÃO: No final da sessão, as/os alunas/os escrevem numa folha três vantagens e três desvantagens do uso da técnica do *roleplay*, para que se consiga compreender a opinião do grupo-turma face à realização desta atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, Diana (2006). *O emocional e o social em idade escolar. Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/83054/2/119984.pdf>
- Arnold, John, Randall, Ray, Patterson. Fiona, Silvester, Joanne, Robertson, Ivan, Cooper, Cary, Bernard Burnes, Harris, Don, & Axtell, Carolyn. (2010). *Work Psychology: Understanding human behavior in the workplace*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Colorado, Ana Catarina Gomes (2018). *Desenvolvimento de competências pessoais e sociais com crianças em acolhimento residencial. Um projeto de intervenção*. (Dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária). Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9644/1/Projeto%20de%20Intervencao%20Ana%20Catarina%20Colorado%20final.pdf>
- Frias, Raquel (2014). *O desenvolvimento das competências da leitura e escrita no ensino pré-escolar – o contributo da consciência fonológica*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf
- Gresham, Frank, Elliott, Stephen Nelson, Cook, Clayton, Vance, Michael, & Kettler, Ryan (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157–166. <https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Grilo, Ana Monteiro (2012). Relevância da assertividade na comunicação profissional de saúde-paciente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2).

- Loureiro, Cândida Rosalinda Exposto Costa (2019). *Competências sociais de estudantes do ensino secundário: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção*. (Dissertação de Doutoramento em Ciências de Enfermagem). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75999/2/30915.pdf>
- Martins, Mónica Sofia Amaral (2012). *“À Descoberta...” - Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2045/1/DissertMestradoMonicaSofiaAmaralMartins2013.pdf>
- Neves, João Gonçalves das, Garrido, Mariana Vaz, & Simões, Eduardo (2006). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Post, Jacalyn, & Hohmann, Mary (2011). *Educação de Bebés em Infântários* (4a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, Isabel Lopes da, Marques, Liliana, Mata, Lourdes, & Rosa, Manuela (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do passado ao presente... desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 108, 4-14.
- Silva, Mónica Alexandra da Cruz (2019). *Competências pessoais e sociais em contexto escolar*. (Dissertação do Mestrado em Psicologia Clínica). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12408>
- Vieira, Ana Maria (2013). Da Educação e da Mediação de tensões sociais, indisciplina e violência na escola. *Caderno pedagógico, Lajeado*, 10(2), 183-198.
- Weissberg, Roger, Goren, Paul, Domitrovich, Celene, & Dusenbury, Linda (2013). *CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL.

The background consists of several overlapping geometric shapes in two shades of teal. A prominent grey rectangular box is positioned on the left side, containing the text. The overall design is modern and minimalist.

7_ VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIAS

INTRODUÇÃO

Abordar o conceito de violência e a sua respetiva subdivisão é fundamental para um trabalho pedagógico holístico. As diversas formas de violência têm em comum o uso intencional do poder, do controlo e/ou dominação de outras pessoas, com o propósito de obter benefícios próprios e diminuir, humilhar, sujeitar a(s) outra(s) pessoa(s). A compreensão do conceito de violência permite às/aos alunas/os reconhecê-la nas suas diversas manifestações, entender a sua dinâmica, o que a sustenta, assim como quais os seus impactos (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2016; Magalhães, Canotilho & Brasil, 2007).

Refletir sobre a definição de violência permite cimentar fundamentos de aprendizagem para, posteriormente, desenvolver temas mais específicos como a Violência de Género, a Violência Doméstica, a Violência no Namoro, a Violência entre Pares ou mesmo as violências motivadas por preconceitos raciais ou por preconceitos contra pessoas LGBTI+, entre outras. Dependendo das identidades sociais, o ser humano está sujeito a diferentes opressões e violências, sendo que algumas advêm do sexismo, da misoginia, do racismo, da homofobia, da lesbofobia, da bifobia, da transfobia, e da gordofobia²³. Outras decorrem do capitalismo (classismo), do preconceito religioso, do capacitismo e do idadismo. A violência, numa sociedade de classes, está assente numa matriz de dominação sobre diversos grupos sociais, e constituiu-se como um fenómeno transversal aos vários contextos de vida das crianças, das/os adolescentes e das/os jovens. Na escola, disseminam-se diferentes formas

23. A gordofobia manifesta-se através de comentários, apreciações, julgamentos, emoções e sentimentos negativos, de discriminação e opressão face às pessoas gordas, cujos corpos não se enquadram no ideal social de magreza. Tal como muitas outras formas de discriminação, ela pode ser usada para atingir outras pessoas ou a/o própria/o. Ela pode expressar-se através de insultos diretos, de julgamentos em relação aos estilos de vida de outras pessoas, ou de forma mais subtil, como elogiando e reforçando o comportamento de uma pessoa que emagreceu (quando utilizamos 'estás mais magra/o!' como um elogio), entre outras formas.

de violência, mais ou menos diretas, tal como na sociedade, pelo que o conhecimento sobre o tema permite ter uma maior consciencialização por parte da comunidade escolar e da comunidade educativa, proporcionando mais condições para a construção de um espaço seguro, justo e livre para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

O trabalho pedagógico sobre aquilo que constitui violência permite prosseguir para uma perceção interseccional, multidimensional e sistémica da realidade. Abordar a violência nas suas várias formas proporciona, ainda, construir bases cognitivas e emocionais que possibilitem a sua desnaturalização, mas também que evitem a individualização da violência e a consequente demonização dos/as seus/ suas perpetradores/as.

VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIAS - IDENTIFICAR E DISTINGUIR VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E CULTURAL

As diferentes formas de violência constituem dimensões específicas da violência estrutural, no sentido em que decorrem da estrutura social dividida em grupos com diferentes posições de poder e privilégio. Todas elas são reveladoras das relações de poder entre os grupos sociais. Algumas/uns autoras/es (por exemplo, Galtung, 1990) dividem a violência estrutural entre direta e indireta, querendo com isto significar, respetivamente, a que é exercida na interação direta entre pessoas, e a que é exercida por intermédio das instituições, como por exemplo, a violência cultural e a violência simbólica (Bourdieu, 1989), assim como a violência económica no mercado de trabalho.

As violências cultural, simbólica e económica exercem-se através das várias formas de dominação, discriminação, opressão, exploração, exclusão, desvantagem, silenciamento, entre outras. Já as formas de violência direta envolvem in-

teração entre pessoas ou pequenos grupos, em consequência do exercício do poder e controlo por parte de quem detém poder e privilégio (grupos dominantes). Na violência indireta, a identificação dos/as perpetradores/as é mais difícil, pois, muitas vezes, quem a exerce não tem consciência disso: por exemplo, a violência simbólica exercida nas instituições pode não ser realizada conscientemente por parte das/os profissionais. Quer seja na escola, quer nas estruturas de atendimento (serviços de apoio às vítimas, serviços de saúde, de apoio social, entre outros) ou nas instituições culturais, profissionais de diversas áreas podem exercer violência simbólica ou cultural por terem sido socializadas/os e formadas/os numa academia atravessada pela reprodução de relações de dominação e de pensamento e conhecimento autoritário, sexista, classista e colonial.

A identificação e o conhecimento sobre a prevalência de desigualdades de oportunidades, de desequilíbrio na distribuição de poder e de acesso a recursos materiais e simbólicos entre os diferentes grupos de pertença (género, etnia/'raça', orientação sexual, religião, etc.), contribui para o melhor conhecimento sobre em que consiste a violência e o que separa relações de vitimização da discriminação, opressão e desvantagem social.

Apesar de os comportamentos violentos serem uma das formas mais reconhecidas do exercício da opressão, são habitualmente as formas de violência direta (mortes, violações, agressões físicas, etc.), com maior visibilidade e sobre as quais mais se atua. Todavia, estas têm por base formas menos observáveis, mais subtis ou mesmo invisíveis de violência estrutural, simbólica, económica e cultural presentes nas sociedades e instituições sociais como a escola.

Assim, é fundamental definir e distinguir alguns conceitos, tendo em conta o nível de escolaridade em que crianças e jovens se encontram, tais como: o conceito de poder, desigualdade, preconceito e discriminação (Magalhães, Pontedeira, Guerreiro & Ribeiro, 2016).

Ao trabalhar as relações entre os conceitos de ‘violência’ e ‘poder’, é fundamental distinguir de outros que, no senso comum, surgem como sinónimos, criando confusão, quer em termos de consciencialização, quer na definição de estratégias de proteção e/ou de ação/intervenção para o seu combate e prevenção. As confusões mais comuns são entre violência e agressividade, conflito, luta, constrangimento, força, autodefesa, entre outros. É justamente esta mistura de conceitos que contribui para a ideologia da violência e para a própria cultura da violência, naturalizando-a, legitimando-a, dando-lhes, portanto, um contexto para que continuem a existir (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2016). Daí que seja essencial abordar as várias dimensões da violência, nomeadamente a sua intencionalidade, o seu propósito, a relação de poder existente, o dano que causa e o contexto que a permite. Desde logo, estas dimensões possibilitam, por um lado, compreender quando esta se apresenta e em quais das suas diferentes formas e, por outro lado, rejeitar as conceções individualizantes que as sustentam, podendo, por isso, prever algumas formas de ação para o seu combate e eliminação.

Figura 13:
Triângulo da Violência
(baseado em Galtung, 1990).



PLANO DA SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 10º ano - ensino secundário.

DURAÇÃO: 90 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: No início da sessão, a/o técnica/o pedagógica/o apresenta o tema da sessão e a proposta de atividade e proporciona um diálogo para conhecer as ideias prévias do grupo-turma sobre violência.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Atividade pedagógica sobre a ‘linha do poder’, seguida de reflexão e debate em grupo-turma, com o foco nas relações de poder e na identificação de situações de violência e não violência. Construção coletiva de uma definição de violência a escrever em cartaz, ou através de outro recurso (computador e documento partilhado *online*, por exemplo).

3_ MOMENTO FINAL: Preenchimento de uma ficha individual e anónima sobre as semelhanças e as diferenças entre violência, conflito, agressividade, luta, poder, constrangimento, discriminação, opressão e exploração.

OBJETIVOS

- _ Compreender o que define um ato como ‘violência’;
- _ Distinguir os conceitos de conflito, agressividade, luta, poder e constrangimento;
- _ Conhecer as diversas formas de violência;
- _ Refletir como se articulam os conceitos de violência com os de discriminação, desigualdade e opressão.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo como base uma pedagogia feminista e freiriana na intervenção pedagógica, procura-se a construção de um pensamento crítico e emancipatório, através do diálogo e da reflexão, tendo como ponto de partida as concepções e representações das e dos jovens, bem como suas realidades (Magalhães, Teixeira, Dias & Silva, 2015). Deste modo, a atividade proposta constitui uma ferramenta para se explorar e refletir sobre diferentes opressões vividas, mais ou menos naturalizadas pela sociedade. É importante partir das percepções das/os jovens durante o jogo, perceber o que sentiram e as suas análises em relação às restantes pessoas. Serem as/os jovens a refletir a partir das suas experiências tornará a aprendizagem significativa, cabendo à/ao técnica/o pedagógica/o o papel de orientar da discussão, permitindo que o grupo-turma se expresse livremente (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2016).

Os conteúdos fundamentais desta sessão consistem na definição e delimitação do conceito de violência, seguindo com o da violência estrutural e a sua articulação com as outras formas diretas e indiretas de manifestação da violência.

O trabalho pedagógico sobre a definição da violência será também complementado com a necessária distinção entre violência e outros conceitos, tais como: conflito, agressividade, luta, poder e constrangimento.

Este capítulo está diretamente relacionado com os temas da Violência de Género, Violência nas Relações de Intimidade, Violência Sexual e Violência entre Pares, presentes no manual. Pressupõe-se que, previamente, tenham sido trabalhados os Direitos Humanos, das Crianças e das Mulheres. No entanto, a abordagem dependerá dos conhecimentos e aprendizagens anteriores do grupo-turma. Como referido anteriormente, é importante abordar o conceito de violência e compreender o que está na sua base, antes mesmo de abordar as formas específicas de violência.

ATIVIDADES

1. No início da sessão, a/o técnica/o pedagógica/o apresenta o tema e a proposta de atividade e proporciona um diálogo para conhecer as ideias prévias do grupo-turma sobre violência. Antes de iniciar a atividade, o ambiente deve estar preparado de modo a permitir um espaço central amplo no qual todas/os tenham espaço para se posicionarem de pé e circularem livremente;

2. Quando estiverem todas/os de pé, serão colocadas, nas costas de cada aluna/o, folhas com as identificações de pessoas ou categorias que possam representar diferentes grupos de pertença e papéis sociais, diversificando quanto ao gênero, à orientação sexual, à profissão ou situação profissional, à classe social, à etnia, ao lugar de poder e a diferentes esferas de vida (tais como a família, a escola e o espaço público). Para tal, é necessário adequar as identificações ou categorias aos espaços relevantes para o grupo de alunas/os em causa, podendo identificar uma ou outra personalidade conhecida por todas e todos. Dependendo do grupo, há que adequar também aos seus contextos histórico-sociais e aos recursos disponíveis (é importante que nenhuma/nenhum das/os alunas/os tenha conhecimento do conteúdo da folha que se encontra nas suas costas);

3. De seguida, propõe-se ao grupo que circule pela sala, como se estivessem num local público, e que os vários elementos interajam entre si, de acordo com os papéis e categorias sociais identificados nas costas de cada aluna/o e considerando como estas mesmas interações ocorrem na sociedade. Deverão estar atentas/os a si e ao grupo. Paralelamente, vão tentando perceber quem poderão ser, qual o seu papel, com as pistas que têm das várias interações;

4. Posteriormente dispõem-se numa linha de poder contínua e cujos pólos são extremos opostos, de menos para mais poder. O lugar que ocupam nesta linha é decidido com base nas interações que se desenrolaram antes (ponto 3);

5. Quando definida a linha, pergunta-se o porquê de se terem colocado nos respetivos lugares. Nesta discussão, outras questões são levantadas, tais como: quem tem mais e menos poder, porquê, o que sentiram, quem são (qual o papel que desconfiam ter nas costas), que poderes representam, como é exercido esse poder, etc. Nesta altura, devem também ser introduzidos alguns conceitos como violência, conflito, poder, exclusão, discriminação, desigualdade, violência simbólica, violência baseada no género e na etnia, assim como outros temas que possam surgir na discussão do próprio grupo;

6. Propor aos elementos do grupo-turma que se sentem para poderem dar início ao debate sobre a definição de 'violência', colocando questões sobre o que distingue violência dos outros conceitos que estiveram em jogo. Com os contributos de todas/os, constrói-se uma definição coletiva de 'violência' no quadro, num cartaz ou num documento partilhado *online*;

7. Sugerir ao grupo-turma o preenchimento anónimo da ficha de identificação e distinção dos conceitos: violência, conflito, agressividade, discriminação e opressão, previamente preparada pela/o técnica/o pedagógica/o;

8. No final da sessão, a/o técnica/o pedagógica/o resume as ideias essenciais que foram aprendidas.

RECURSOS

- _ Folhas de papel;
- _ Marcadores;
- _ Fita-cola ou cliques;
- _ Quadro;
- _ Cartaz;
- _ Ficha de identificação e distinção dos conceitos: violência, conflito, agressividade, discriminação e opressão (ver figura 14).

Figura 14:
Exemplo de ficha para
a distinção de conceitos.

VIOLÊNCIA	DISCRIMINAÇÃO	AGRESSIVIDADE
CONFLITO	OPRESSÃO	


AVALIAÇÃO

a) DAS APRENDIZAGENS: Reflexão da/o técnica/o pedagógica/o sobre as fichas preenchidas pelas/os alunas/os distinguindo os conceitos.

b) DA SESSÃO: Deve ser desenvolvida ao longo das atividades para compreender se o grupo-turma aderiu bem à dinâmica proposta, se interagiu entre si e se o debate foi profícuo, se todas/os as/os jovens identificaram diferentes tipos de poder como o político, o económico, o simbólico e a desigualdade de género ou discriminação étnico-racial. Procura-se compreender, por um lado, se esta atividade permitiu que as/os alunas/os identificassem desigualdades, discriminações, opressões e preconceitos que antes não eram percecionados como tal. Por outro lado, importa compreender se emergiram perceções sobre eventuais contradições entre as pessoas (e no interior da mesma pessoa), por exemplo, uma mulher ou um homem que é discriminada/o e privilegiada/o em simultâneo, dependendo dos contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Galtung, Johan (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3) 291-305.
- Magalhães, Maria José; Canotilho, Ana Paula, & Brasil, Elisabete (2007). *Gostar de mim, gostar de ti. Aprender a prevenir a violência de género*. Porto: Edições UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta.
- Magalhães, Maria José, Pontedeira, Cátia, Guerreiro, Ana, & Ribeiro, Patrícia (2016). Integrating the prevention of gender-based violence in the curriculum design and development with high school teachers. *European Journal of Curriculum Studies*, 3(2), 520-531.
- Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Publicações UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta.
- Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, & Silva, Micaela (2015). Prevention of gender violence in kindergarten: a look from curriculum studies. In Leite, Carlinda, Mouraz, Ana, & Fernandes, Preciosa (Orgs.) (2015). *Curriculum Studies: Policies, Perspectives and Practices*, (pp.477-483). Disponível em: https://www.fpce.up.pt/eccs2015/tables/Curriculum-Studies_E-Book.pdf



8_
IDENTIDADES E
EXPRESSÕES DE
GÊNERO

INTRODUÇÃO

As funções, os comportamentos, as práticas sociais e as expectativas atribuídas a mulheres e homens e o lugar que ocupam em sociedade têm sido objeto de discursos científicos, políticos, religiosos e filosóficos (Carvalho, 2020; Brandão, 2008; Mota-Ribeiro, 2005; Amâncio, 2003). Muitos destes discursos assentam numa visão binária do sexo e do género (o entendimento do mundo como sendo constituído apenas pela díade mulher/homem ou feminino/masculino), que não só coloca o masculino e o feminino em oposição como os torna “categorias mutuamente exclusivas” (Holmes, 2007: 20) invisibilizando todas as outras expressões que não estejam em conformidade com esta perspetiva.

Para que haja uma reflexão e compreensão sobre as múltiplas identidades e expressões de género que compõem a diversidade humana, além de um questionamento sobre a predominância da ideia do binarismo de ‘sexos opostos’, é necessário fazer a distinção dos conceitos de sexo e género.

O sexo envolve todas as características genéticas, físicas e hormonais de cada pessoa, as quais só são passíveis de serem alteradas por meio de intervenção cirúrgica e/ou hormonal (Lindqvist, Sendén & Renström, 2020; Silva, 2019; ILGA, 2016; Rolleri, 2013). Isto significa que ao sexo atribuímos um carácter biológico. Para além do sexo feminino e do masculino, é importante referir o termo ‘intersexo’. As pessoas intersexo nascem com características sexuais que não se enquadram nas noções binárias tradicionais de corpo masculino ou feminino. Em certos casos, as características físicas de uma pessoa intersexo são visíveis à nascença (por exemplo, genitais subdesenvolvidos, com uma configuração que torna difícil a definição masculino ou feminino),

no entanto, noutros não se manifestam até à puberdade, podendo nem ser visíveis em termos físicos (por exemplo, sistema reprodutor de um sexo e a genitália do outro) (Santos, 2013). Existem pessoas intersexo que nunca saberão que o são e outras que o descobrem, por exemplo, em exames de rotina ou quando pretendem engravidar. Apesar de, em Portugal, ainda serem reconhecidos apenas dois sexos à nascença, países como a Alemanha, a Dinamarca e o Canadá têm na opção dos seus documentos e identificações oficiais o campo de ‘terceiro género/ outro género/género indeterminado’ (a terminologia usada em cada país é variável).

O género é “a organização social dos corpos em diferentes categorias daquilo que é o ser pessoa”²⁴ (Stryker, 2008: 21), inclui crenças, expectativas e estereótipos e diz respeito à expressão e identidade de cada pessoa, sendo algo dependente do contexto sócio-histórico e, portanto, passível de mudança, tendo assim um carácter cultural e fluido.

Durante a gravidez, muitas pessoas tecem expectativas sobre o sexo e o género do feto e isso traduz-se, por exemplo, no tipo e nas cores de roupas, acessórios e brinquedos que escolhem, sendo que quando a/o bebé nasce, já lhe é atribuído o seu género ‘de pertença’, que habitualmente tem por base o seu sexo biológico. Por volta dos três anos de idade, as conceções que as crianças têm sobre si e sobre o seu sexo e género surgem através das suas interações sociais, como nas relações com outras crianças, aprendendo, desde muito pequenas, que devem moldar o seu comportamento de acordo com os papéis da/s masculinidade/s e da/s feminilidade/s que a sociedade determina (Gonçalves, 2019; Cardona, Nogueira, Uva & Tavares, 2009).

24. Tradução livre das autoras, no original: “Gender is the social organization of bodies into different categories of people”.

IDENTIDADES E EXPRESSÕES DE GÉNERO - DISTINÇÃO E DEBATE DE CONCEITOS

A educação de crianças, adolescentes e jovens é, fundamentalmente, baseada no binómio masculino/feminino e promove atividades, espaços, oportunidades e papéis sociais distintos, resultando numa socialização desigual e opressora, dificultando as liberdades individuais e a expressão das suas identidades. Esta construção do que é ser feminino ou masculino é realizada desde muito cedo e é também cimentada a partir das relações sociais e culturais que se vão estabelecendo ao longo da vida. Deste modo, a masculinidade e a feminilidade são termos plurais, ou seja, não são vividas da mesma forma por todas as pessoas, sendo influenciadas pela classe social, etnia, cultura, entre outras. No entanto, apesar de existirem estas diferenças, há padrões que se consideram como 'ideais' e definem o que é ser homem e o que é ser mulher, moldando os seus comportamentos e atitudes consoante estas definições (Sá & Silva, 2019; Fraga & Oliveira, 2017), como, por exemplo, a questão emocional estar mais ligada ao que é ser feminino e a questão da agressividade e violência, ao que é ser masculino. Estas construções são compreendidas como opostas e hegemónicas (discriminando e tornando invisíveis outras manifestações para além das tradicionais), e estão na base de preconceitos como o sexismo, a transfobia (Santos, 2013), a interfobia (discriminação contra pessoas intersexo), entre outras formas de violência de género. A diversidade humana vai para além deste binómio, dando lugar ao reconhecimento da diversidade de género nas suas várias identidades.

DIVERSIDADE DE GÉNERO

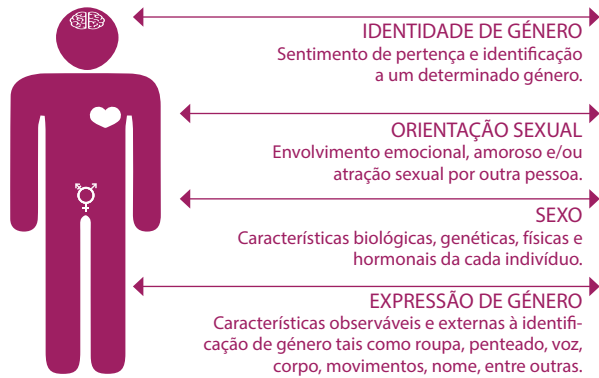


Figura 15:
Imagem baseada no
boneco de gengibre.

É importante realçar que nem o sexo nem o gênero determinam o afeto e a atração sexual e/ou romântica que as pessoas sentem ou possam vir a sentir, pelo que não podem ser colocados nas mesmas categorias (Silva, 2019; Rolleri, 2013). Isto significa que a identidade de gênero e a forma como as pessoas resolvem expressá-la não influencia nem determina a sua orientação sexual.

A identidade de gênero é o conjunto de atitudes e comportamentos relacionados com construtos sociais referentes ao sentimento de pertença a um determinado gênero (Rodrigues, Carneiro & Nogueira, 2019; The Yogyakarta Principles, 2006), ou seja, o sentido interno de se ser homem, mulher, ambos, ou outros. Pode estar em concordância com o sexo biológico que nos é designado à nascença - pessoa 'cis' - ou a pessoa pode identificar-se com outro gênero - pessoa 'trans'. Frequentemente acompanhado dos termos 'cis' e 'trans', aparece a expressão 'não-binário'. As pessoas não-binárias não se identificam completamente nem como homens, nem como mulheres, podendo, deste modo, afirmar-se em ambos os gêneros, ou mesmo fluir entre o feminino e o masculino (Darwin, 2020; Teixeira & Carneiro, 2018).

Ainda que por vezes possam não coincidir, a identidade de género de cada pessoa manifesta-se através da sua expressão de género, que compreende características observáveis e externas à identidade de género (Teixeira & Carneiro, 2018; Pomar, et al., 2012), tais como, roupa, penteado, voz, corpo, nome, entre outras.

Nas sociedades em que as pessoas ‘cis’ são consideradas a norma, apenas se dá visibilidade a certas formas de se ser homem ou mulher. As pessoas cujas identidades e/ou expressões de género não entram em conformidade com aquilo que está estipulado como regra na sociedade estão sujeitas a variadas formas de discriminação e violência, tais como a transfobia ou a interfobia. A transfobia e a interfobia consistem em “crenças culturais e pessoais, opiniões, atitudes e comportamentos baseados em preconceito, repulsa, medo e/ou ódio de pessoas ‘trans’ e intersexo ou de variações de sexo, identidade de género e expressão de género” (European Commission, 2012: 13). Estas formas de discriminação e de opressão podem manifestar-se através de violência (física, psicológica, por exemplo), mas também através do discurso de ódio (Rodrigues, Carneiro & Nogueira, 2017), da invisibilização e não reconhecimento perante a lei, da maior vulnerabilidade a práticas e ações discriminatórias em diversos contextos - serviços de saúde, educação, emprego, desporto, serviços públicos, entre outros (ONU, 2015).

Em Portugal, a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018) prevê o “Plano de Ação para o Combate à Discriminação em Razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género, e Características Sexuais”, que tem como principais objetivos o aprofundamento do conhecimento sobre as discriminações às quais estão sujeitas as pessoas LGBTI+ e a prevenção da violência contra estas pessoas. No mesmo ano, foi aprovada a comumente chamada ‘Lei da Identidade de Género’ (Lei n.º 38/2018, de 7

de agosto), que garante o “direito à autodeterminação da identidade de gênero e expressão de gênero e à proteção das características sexuais de cada pessoa”. Esta lei prevê medidas a serem aplicadas no sistema de ensino no que concerne à prevenção da discriminação, à promoção do exercício do direito à autodeterminação da identidade e expressão de gênero e à proteção das características sexuais. Também devem ser garantidas a formação dirigida a profissionais da educação, a intervenção em situações de risco e a garantia de que os estabelecimentos de ensino reúnam as condições necessárias para que estas crianças e jovens se sintam respeitadas/os.

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 11º ano - ensino secundário.

DURAÇÃO: 120 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate sobre os conceitos de sexo e de género e suas diferenças.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Visionamento de dois vídeos sobre o tema. Reflexão e debate em grupo sobre a distinção dos conceitos e as desigualdades que levam que grupos sociais sofram de opressão e discriminação devido à normatividade da sociedade.

3_ MOMENTO FINAL: Criação de um trabalho em grupo (um artigo de opinião, uma entrevista, uma reportagem, um desenho, banda desenhada, entre outros) sobre o tema e criação de um pequeno jornal para divulgação na escola.

127

OBJETIVOS

- _ Distinguir os conceitos de sexo, género, identidade de género e de expressão de género;
- _ Desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados com a identidade e expressão de género;
- _ Refletir sobre as consequências das discriminações e da violência que as pessoas trans, não-binárias e intersexo sofrem ao longo da vida.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para a dinamização da sessão, e uma vez que são temas que trabalham questões relacionadas com as identidades, para além das conceções que crianças e jovens têm relacionados com o assunto, é necessário proporcionar um ambiente seguro e de confiança, para que se sintam confortáveis para darem a sua opinião. Dado que se trata de um tema tão específico, é necessário dar tempo e espaço para que as/os jovens exponham as suas dúvidas. Assim, é importante assumir um papel flexível e proporcionar ao grupo-turma um debate reflexivo e crítico sobre aquilo que as/os rodeia. É necessário ter cuidado com a linguagem utilizada, não fazendo perguntas invasivas e pessoais às/aos alunas/os, nem comentários depreciativos ou de julgamento.

É necessário que sejam abordados previamente os temas relacionados com os Direitos Humanos e Igualdade de Género, para se introduzir os conceitos de identidade de género, expressão de género, orientação sexual, estereótipos, papéis sociais, violência, preconceito e discriminação, para que as/os jovens possam contextualizar e compreender o tema numa lógica de promoção da igualdade, liberdade e diversidade.

Depois deste tema, é importante falar-se da diversidade sexual, da homofobia, lesbofobia, bifobia e da violência entre pares que, muitas vezes, têm por base preconceitos relacionados com as identidades e expressões de género.

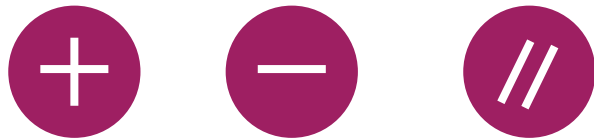
ATIVIDADES

1. No início da sessão, realiza-se um *brainstorming* sobre os conceitos de sexo e de género para perceber as conceções do grupo-turma;
2. Seguidamente, visiona-se um vídeo sobre masculinidades e feminilidades (ver recursos - vídeo da publicidade da Gillette, “We believe: the best men can be (short film)”);
3. Após a exibição do vídeo, o grupo-turma reflete sobre as conceções que as/os jovens têm sobre o que é ‘ser feminino’ e o que é ‘ser masculino’ - a/o técnica/o pedagógica/o deve promover o debate para que as/os jovens desconstruam em conjunto os estereótipos de género;
4. De seguida, e após uma reflexão e compreensão das consequências que os estereótipos têm na vida das raparigas e dos rapazes, é visiona-se um vídeo sobre identidades de género (ver recursos - vídeo sobre as questões trans: “Trans, transexual, transgénero e travesti. What?”);
5. A partir deste segundo vídeo e da explicação da figura 15, trabalham-se os conceitos de identidade de género e de expressão de género;
6. Após a compreensão das distinções entre estes conceitos, debatem-se os estereótipos e preconceitos associados a estes termos e as consequências dos mesmos;
7. Seguidamente, pede-se às/aos jovens que se dividam em grupos para criarem um artigo de opinião, uma entrevista, uma reportagem, um desenho, uma banda desenhada, ou outro, para publicarem num pequeno jornal e divulgarem na escola sobre o tema;
8. Finalizado o trabalho, cada grupo irá apresentar a sua atividade às/aos restantes colegas da turma;

9. No final da sessão, cada jovem, de forma anónima, coloca um '+', '-' e '/' num quadro com os conceitos trabalhados na sessão. As instruções deverão ser para colocar o símbolo '+', caso considerem que compreenderam os conceitos, o '-' caso não os tenham percebido e '/' se não compreenderam na totalidade e/ou ainda têm algumas dúvidas;

10. Após escreverem o símbolo, pede-se às/aos jovens para virar o cartão ao contrário e a/o técnica/o pedagógica/o recolhe, respeitando o anonimato.

Figura 16:
Exemplos dos símbolos
para a avaliação da sessão.



RECURSOS

- _ Equipamento informático e audiovisual;
- _ Vídeo da publicidade da Gillette “We believe: the best men can be (short film)”²⁵;
- _ Vídeo (em PT): “Trans, transexual, transgénero e travesti. What?”, do canal T Guys Cuddle Too²⁶;
- _ Papel;
- _ Canetas.

25. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0&ab_channel=Gillette

26. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yEAzgHuRpwI&t=5s&ab_channel=TGUYSCUD-DLETOO. Ver mais no canal do YouTube – T Guys Cuddle Too – sobre identidades de género e pessoas intersexo, por exemplo.

AVALIAÇÃO

a) **DAS APRENDIZAGENS:** No decorrer dos debates, a/o técnica/o pedagógica/o avalia se as concepções dos estereótipos de género, os conceitos de identidades e expressões de género e de orientação sexual foram apreendidos. A/O técnica/o pedagógica/o reflete sobre as respostas ao cartão de avaliação que as/os alunas/os preencheram.

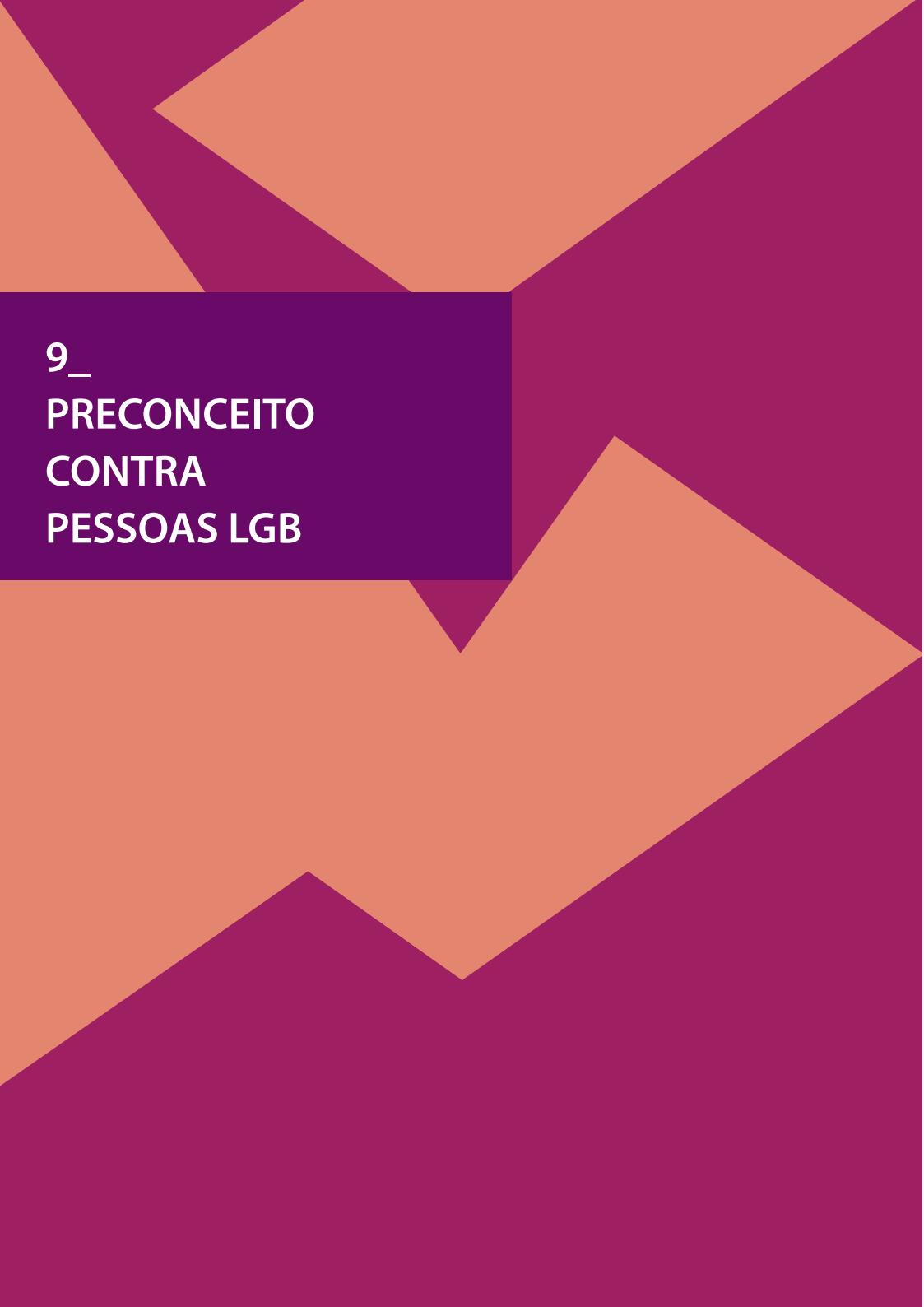
b) **DA SESSÃO:** Criação dos diferentes produtos para o jornal, avaliando-se a participação, a criatividade e o trabalho de grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amâncio, Lígia (2003). O género no discurso das Ciências Sociais. *Análise Social*, xxxviii(168), 687-714.
- Brandão, Ana Maria (2008). Dissidência sexual, género e identidade. *Actas do VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Cardona, Maria João (coord.); Nogueira, Conceição; Uva, Marta & Tavares, Teresa-Cláudia (2009). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carvalho, Maria da Penha Felício dos Santos de (2020). *O homem é um animal racional. E a mulher? Reflexões sobre Filosofia, género e feminismo*. Rio de Janeiro: Letra Capital
- Darwin, Helena (2020). *Challenging the Cisgender/Transgender Binary: Nonbinary People and the Transgender Label*.
- European Commission (2012). *Trans and intersex people: discrimination on the grounds of sex, gender identity and gender expression*. Disponível em: https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/trans_and_intersex_people_web3_en_3.pdf
- Fraga, Aline Mendonça, & Oliveira, Sidnei Rocha de (2017). *Masculinidades e feminilidades: projetos de género em carreira*. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499456635_ARQUIVO_TextoCompletoFazendoGenero_jul2017.pdf
- Gonçalves, Marta Alexandra Relvão (2019). *Estereótipos de Género em Creche*. Dissertação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra:Portugal.
- Holmes, Mary (2007). *What is gender? Sociological approaches*. London: Sage.
- ILGA (2016). *A Lei de Identidade de Género: Avaliação da implementação e do impacto da Lei n.º 7/2011, de 15 de março*. Disponível em: <http://ilga-portugal.pt>
- Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto. Diário da República n.º 151/2018, Série I. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115933863>

- Lindqvist, Anna, Gustafsson Sendén, Marie, & Renström, Emma (2020). What is gender, anyway: a review of the options for operationalising gender. *Psychology & Sexuality*, DOI: 10.1080/19419899.2020.1729844
- Mota-Ribeiro, Silvana (2005). *Retratos de mulher. Construções sociais e representações visuais no feminino*. Porto: Campo das Letras.
- Pomar, Clarinda (coord.); Balça, Ângela; Conde, Antónia Fialho; García, Aitana Martos; García, Alberto Martos; Nogueira, Conceição; Vieira, Cristina; Saavedra, Luísa; Silva, Paula; Magalhães, Olga & Tavares, Teresa-Cláudia (2012). *Guião de Educação, Género e Cidadania. 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018. Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual. Diário da República n.º 97, 1ª Série. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115360036>
- Rodrigues, Liliana, Carneiro, Nuno, & Nogueira, Conceição (2017). Violência transfóbica: aproximações críticas e horizontes de resistência. In S. Neves e D. Costa (Coords.), *Violências de Género* (pp. 261-282). Lisboa: ISCSP.
- Rodrigues, Liliana, Carneiro, Nuno, & Nogueira, Conceição (2019). Terminologias Trans. In Carvalho, Gabriela Dutra, Fávero, Marisalva, Gomes, Valéria, & Santos, Vera Márcia Marques (Orgs.) (2019). *Dicionário de Educação Sexual, Sexualidade, Género e Interseccionalidades*. Florianópolis: UDESC.
- Rolleri, Lori (2013). *Understanding gender and gender equality*. Research FACTs and Findings.
- Sá, Priscilla Karaver Gonçalves de, & Silva, Cristiane Gonçalves da (2019). Expectativas de masculinidades e feminilidades em memes: escola, juventudes e zoeira. *Revista da Educação, Ciência e Cultura*, 24(3), Brasil.
- Santos, Ana Lúcia (2013). Para lá do binarismo? O intersexo como desafio epistemológico e político. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 102.
- Silva, Sara Cristina Lemos da (2019). *A parentalidade prospectiva pela voz de pessoas com identidade de género trans*

- ou não binária*. (Dissertação do Mestrado Integrado em Psicologia). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121028/2/341591.pdf>
- Stryker, Susan (2008). *Transgender history: the roots of today's revolution*. New York: Seal Press.
- Teixeira, Teresa & Carneiro, Nuno (2018). Gozar os género: para uma escuta queer de não-binarismos de género. *Dossier: Transações de género - Ressonâncias e Saberes Trans*, ex aequo, 38.
- The Yogyakarta Principles: Principles on the Application of International Human Rights Law in relation to Sexual Orientation and Gender Identity (2006). Disponível em: http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_en.pdf
- Organização das Nações Unidas (2015). *Fact sheet - intersex. Free & Equal: United Nations for LGBT Equality*. Disponível em: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/LGBT/FactSheets/UNFE_FactSheet_Intersex_EN.pdf



9_
PRECONCEITO
CONTRA
PESSOAS LGB

INTRODUÇÃO

O conceito de orientação sexual é multidimensional e envolve atração sexual - atração física e/ou emocional, comportamento sexual - intimidade física e/ou atividade sexual e identidade de orientação sexual - concepção da pessoa sobre a sua identidade pessoal e/ou sexual, com base nas pessoas pelas quais estão sexual e/ou romanticamente atraídas/os e pode ser fluida ao longo do tempo (Hall, 2019; Almeida & Carvalheira, 2007).

O conceito de orientação sexual é recente, por isso, tem variado de acordo com as perspectivas de diferentes autoras/es e com as lutas dos movimentos LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Intersexo e/ou outros), que têm pressionado para o reconhecimento social e acadêmico da diversidade de orientações sexuais. A maior parte das/os autoras/es defende que a orientação sexual está relacionada com o desejo sexual, envolvimento emocional, amoroso e/ou atração sexual por outra pessoa (Cardoso, 2008; APA, 2008) e que, habitualmente, sem prejuízo de outras orientações aqui não contempladas, está dividida em três categorias: heterossexualidade (atração por pessoa de outro sexo), homossexualidade (atração por pessoa do mesmo sexo) e/ou bissexualidade (atração por pessoas de ambos os sexos).

Os direitos relativos à orientação sexual e identidade de gênero das pessoas LGBTI+ estão patentes nos objetivos dos principais documentos internacionais, tendo por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Em 2010, o Comité de Ministros da Europa recomendou que os Estados-Membros criassem medidas com vista a combater a discriminação em razão da orientação sexual e da identidade de gênero. Em 2011, o Conselho dos Direitos Humanos das Nações Unidas aprovou a Resolução nº 17/19 sobre “Direitos Humanos, orientação sexual e identidade de gênero”.

Em concordância com os documentos internacionais referidos, em Portugal podemos destacar a inclusão dos direitos LGB (Lésbicas, Gays, Bissexuais) na legislação nacional como um passo importante. Em 2001, os casais homossexuais passaram a estar incluídos na Lei das Uniões de Facto (Lei n.º 7/2001, de 11 de maio); em 2004, a orientação sexual foi incluída no Princípio da Igualdade, artigo 13.º da Constituição Portuguesa; em 2007, uma alteração do Código Penal estabeleceu um agravamento dos crimes de ódio contra a orientação sexual da vítima e, no mesmo ano, a Lei n.º 59/2007, de 4 de setembro, eliminou a diferenciação de crimes de acordo com a orientação sexual de quem os pratica; em 2010, através da Lei n.º 9/2010 de 31 de maio, foi aprovada a possibilidade do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Em 2016, foi também aprovada a lei que permite a adoção de crianças por casais do mesmo sexo (Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro).

Apesar dos esforços feitos a nível legislativo em âmbitos nacional e internacional no sentido de condenar todas as formas de discriminação, vários estudos e testemunhos continuam a confirmar a existência de preconceito, discriminação, estigmatização e exclusão em função da orientação sexual que persistem em espaços sociais distintos, apresentando implicações negativas na saúde e no bem-estar das pessoas (Gato, Fontaine, Leme & Leme, 2015; Rede ex aequo, 2014; Nogueira & Oliveira, 2010; Comissão Europeia, 2009).

Figura 17:
LGB - Lésbicas, Gays
e Bissexuais.



PRECONCEITO CONTRA AS PESSOAS LGB - REFLEXÃO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DE UMA SOCIEDADE HETERONORMATIVA

A homofobia/lesbofobia e a bifobia estão associadas a um sistema heteronormativo, tratando-se de comportamentos e atitudes negativas e hostis direcionadas a uma pessoa e/ou grupo em razão da sua orientação sexual (Dantas & Neto, 2015). Quem defende o sistema heteronormativo pressupõe que todas as pessoas devam ser (ou comportar-se como) heterossexuais, implicando que os sistemas de saúde, educação, jurídico e mediático e seus discursos sejam construídos à imagem desta heteronormatividade. Deste modo, a heterossexualidade é imposta como a única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual por diversas esferas sociais, o que leva a uma não aceitação da diversidade sexual (Herek & McLemore, 2013; Carneiro, 2009).

Embrenhados pela heteronormatividade, os processos de construção de pessoas heterossexuais fazem-se acompanhar pela discriminação da homossexualidade e bissexualidade, através de atitudes e comportamentos homofóbicos/lesbofóbicos e bifóbicos mais ou menos evidentes (Vieira, Gherardi & Severo, 2018; Louro, 2009). Neste sentido, a violência entre pares, baseada no preconceito contra pessoas LGB, por exemplo, não é apenas uma violência contra pessoas homossexuais, mas também contra pessoas heterossexuais (que têm uma expressão de gênero ou 'pouco masculina', se forem rapazes, ou 'pouco feminina', se forem raparigas) e contra jovens que ainda não definiram a sua orientação sexual. Decorrente destas discriminações e no que respeita à vitimação, os rapazes tendem a ser mais vítimas de violência física e verbal do que as raparigas, uma vez que a assimilação de rapazes com características tradicionalmente 'femininas' provoca reações mais opressivas e discriminatórias do que quando as raparigas manifestam características tipicamente 'masculinas' (Magalhães,

Cameira, Rodrigues & Nogueira, 2019). Todavia, as raparigas são também vitimizadas em consequência da sua exclusão, invisibilidade e não reconhecimento da sua sexualidade e expressão de género.

A violência homofóbica entre pares na adolescência tem várias vertentes e é complexa. Esta violência pode surgir através de insultos, humilhações, chantagem (violência psicológica e emocional) e/ou agressões físicas que podem, inclusive, levar ao homicídio ou ao suicídio. Estas formas de violência têm lugar em vários contextos pessoais da vítima, ocorrendo em espaços públicos (escolas, transportes, local de trabalho, locais recreativos e de lazer) e/ou privados (relações familiares e relações interpessoais). Isto é particularmente prejudicial, uma vez que as/os jovens, enquanto frequentam a escola, encontram-se num período de grandes transformações, já que a maioria desenvolve a sua sexualidade e inicia a sua vida sexual. A sexualidade é um processo biológico e simultaneamente social, integrante e inerente à vida humana, pois embora se trate de um construto sociocultural, é singular, subjetivo e integrante da personalidade de cada sujeito (Barros & Miranda, 2019; Silva, 2016; Jesus, Ramires, Unbehaum & Cavasin, 2006).

PRECONCEITO LGB

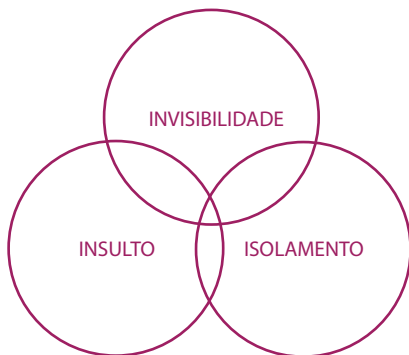


Figura 18:
Triade Invisibilidade,
Insulto e Isolamento.

Em Portugal, as questões relacionadas com a diversidade sexual e com as consequências da homofobia/lesbofobia e bifobia não estão suficientemente presentes nas políticas educativas nem no currículo (Despacho nº 7247/2019, de 16 de agosto; Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017). Ainda que um longo caminho já se tenha traçado, ao nível de legislações e estratégias, o contexto escolar ainda não se configura como um local seguro e inclusivo para todas/os as/os alunas/os. Este contexto muitas vezes assegura-se como ‘castrador’ na medida em que as/os profissionais, docentes e restante comunidade educativa não dispõem de competências pedagógicas para trabalharem com crianças e jovens temas como a diversidade sexual, identidades de género, sexualidade e o preconceito contra as pessoas LGBTI+. Neste sentido, é essencial conscientizar toda a comunidade educativa, pois as/os diferentes agentes constituem-se como figuras essenciais na criação de um ambiente, seguro, não discriminatório e não violento.

A escola constitui-se, simultaneamente, como mecanismo de reprodução social e/ou de emancipação social (Ledwith, 2007; Stoer, 1994; Fritzell, 1987; Giroux, 1983; Murphy, 1982; Bernstein, 1971; Freire, 1967; Bourdieu, 1964). Na sua dimensão reprodutora, pode apresentar-se como um espaço de opressão, de discriminação e de preconceitos aos quais as/os jovens LGB são submetidas/os. Todavia, a escola não é apenas responsável pela reprodução social, mas também abre espaço para o desenvolvimento de perspectivas emancipatórias. É, portanto, um espaço complexo, pleno de contradições, e é neste sentido que podemos trabalhar para que se torne decisiva a construção de uma consciência crítica e o desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos Direitos Humanos, nos quais se incluem as identidades de género e a diversidade sexual. A sensibilização para a importância de se trabalhar estes temas em contexto escolar leva à

necessidade de uma capacitação de toda a comunidade educativa, para a saúde e para a educação sexual, sem discriminar nem omitir o direito à diversidade sexual (Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto; Portaria n.º 196-A/2010; Carvalho, Pinheiro, Martins, Simões & Maceiros, 2017).

A escola deve ser um espaço seguro para todas as crianças, adolescentes e jovens, e promotora do seu bem-estar (Rede ex aequo, 2014). No entanto, no relatório anual de 2019 do Observatório da Discriminação Contra Pessoas LGBTI+ da ILGA Portugal, de entre um total de 138 respondentes²⁷, 65,22% (90 pessoas) reportaram terem sido vítimas de violência motivada por questões homofóbicas e 19,57% (27 respostas) afirmaram que a discriminação da qual foram alvo foi espoletada pela homofobia e pela transfobia. Quanto à justificação da discriminação, num total de 130 respostas, 66,92% (87 respondentes) indicaram que tinham sido proferidos insultos de natureza homofóbica e transfóbica (ILGA Portugal, 2020).

Estes comportamentos apresentam consequências negativas para as vítimas: depressão, *stress* pós-traumático, isolamento social, menor capacidade de autonomia e de iniciativa, baixa autoestima, ideação suicida e baixo rendimento escolar. Estas consequências não têm impacto apenas momentâneo, mas têm também impacto negativo a médio e longo prazo, ao nível do bem-estar e da saúde mental da pessoa, inclusive na idade adulta (Albuquerque & Williams, 2015; Russel, 2011; Toomey, Ryan, Diaz, Card & Russel, 2010, Russel, 2004).

A liberdade e a igualdade são pilares fundamentais numa sociedade democrática e a escola deve ter um

27. As denúncias foram registadas por vítimas, testemunhas, profissionais de apoio, serviços e grupos de interesse, organizações não governamentais e outras pessoas interessadas.

papel de informação e desconstrução destes temas para emancipar todas/os as/os jovens para a empatia e para o respeito pela diferença e pela aceitação da outra pessoa e de elas/es próprias/os. Para trabalhar a cidadania, a igualdade e a liberdade, é necessário refletir e debater os diferentes estereótipos e preconceitos presentes na sociedade atual, incluindo as visões estereotipadas sobre diversidade sexual e identidade de género. Desde 2009, a educação sexual deve ser trabalhada com crianças e jovens do ensino básico e secundário nas escolas portuguesas (Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto), incluindo, necessariamente, a temática da orientação sexual. Nesse sentido, é importante criar-se um ambiente de confiança para que as/os jovens possam esclarecer as suas dúvidas e refletir sobre as suas conceções e valores acerca destas temáticas. Debater a orientação e a diversidade sexual é crucial para combater a discriminação e as violências homofóbica, lesbofóbica e bifóbica, para que as/os jovens LGB se sintam seguras/os e representadas/os, de modo a prevenir a (re)vitimização, assim como os sentimentos de vulnerabilidade e isolamento que, muitas vezes, as/os assolam.

A sensibilização e a consciencialização são necessárias para toda a comunidade escolar e educativa. Só a partir da sensibilização e da consciencialização coletiva se pode criar um ambiente em que seja possível a mudança pessoal e social de cada jovem.

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 7º ano - 3º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 90 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate para compreender as concepções prévias do grupo-turma sobre as diferentes orientações sexuais.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Realização da dinâmica 'Aceitável ou Não Aceitável'. Construção de uma Campanha, na escola, sobre liberdade e respeito para com as pessoas LGBTI+, a ser criada pelas/os jovens.

3_ MOMENTO FINAL: Debate sobre as concepções das/os jovens, observação da mudança de posição durante a atividade e criação e apresentação da Campanha.

OBJETIVOS

- _ Diferenciar o conceito de orientação sexual da identidade de género;
- _ Distinguir homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade;
- _ Compreender os conceitos de homofobia, lesbofobia e bifobia;
- _ Debater quais as consequências para as vítimas de violência homofóbica/lesbofóbica e bifóbica.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Antes de refletir com o grupo-turma sobre o preconceito contra pessoas LGB, a/o técnica/o pedagógica/o necessita de compreender as questões éticas relacionadas com este tema. Ao trabalhar sobre a homofobia/lesbofobia e bifobia é necessário proporcionar um espaço seguro e de confiança para que as/os jovens possam expor as suas opiniões e esclarecer as suas dúvidas.

Todas/os as/os alunas/os são diferentes, nas suas escolhas, nos seus gostos, nas suas personalidades, como também são diversos nas suas orientações sexuais. Como tal, é importante ter cuidado com a linguagem no desenvolvimento das sessões. Assim, não será apropriado falar-se da comunidade LGB como 'as/os outras/os', 'aquela comunidade' ou 'aquelas pessoas' pois, ainda que não seja de forma intencional, ao usar-se estes termos, está a supor-se que não existem orientações sexuais diversificadas naquele grupo-turma. Também estas expressões contribuem para o distanciamento dos grupos (pressupõe-se que passem a existir o 'nós' e um grupo separado, 'as/os outras/os'. Essa heteronormatividade na escola e no espaço da sala de aula é um exemplo de violência simbólica, que discrimina e oprime alunas/os LGB.

Para trabalhar este tema com as/os jovens, é necessário que antes tenha sido refletido e debatido preconceitos, estereótipos e o tema da violência e violências. É importante que as/os alunas/os compreendam que a sociedade em que vivemos privilegia determinados grupos sociais e discrimina e violenta outros. Essa violência, que muitas vezes é simbólica e invisível, leva a que a socialização ocorra num sistema opressor e controlador do direito de liberdade de se ser quem se quer ser e de viver num mundo com igualdade de oportunidades e de direitos.

ATIVIDADES

1. No início da sessão, realiza-se um debate sobre os conceitos de diversidade sexual, orientação sexual, discriminações e repressões sexuais;
2. Depois do debate, explica-se às/aos jovens que vão realizar uma dinâmica 'Aceitável ou Não Aceitável';
3. Para isso a/o técnica/o pedagógica/o divide a sala ao meio através de um novelo de lã para que as/os alunas/os se posicionem mediante as suas opiniões. Num dos lados da sala, coloca uma folha com a palavra 'aceitável', e no outro lado da sala, uma com as palavras 'não aceitável'. Para esta atividade vão ser apresentadas várias histórias às/aos alunas/os e, mediante a leitura de cada situação, pede-se que digam se é aceitável ou não aceitável e se posicionem no lado respetivo à sua opinião;
4. Também se explicita às/aos alunas/os que ao longo da atividade podem mudar de posição, explicando as razões da sua mudança;
5. Depois de todo o grupo-turma se posicionar, as/os alunas/os explicam a(s) opção(ões) que adotaram, desenvolvendo o debate, de modo a compreender quais as motivações das/os jovens para determinada escolha - ao longo da atividade o grupo-turma debate sobre a discriminação, opressão, violência que muitas pessoas LGB sofrem ao longo da sua vida;
6. Em seguida, solicita-se às/aos alunas/os que elaborem uma campanha na escola para prevenir a violência e a discriminação contra pessoas LGB e aumentar o respeito e reconhecimento por elas, a apresentar à comunidade escolar e, se possível, à comunidade educativa;
7. Posteriormente, apresenta-se a Campanha, em momento a combinar com a direção de grupo-turma e a Direção do Agrupamento.

RECURSOS

- _ Folhas com a palavra 'Aceitável' e 'Não Aceitável' escritas;
- _ Novelo de lã;
- _ *Patafix*;
- _ Folhas para a planificação da Campanha;
- _ Cartolinas ou outros materiais para cartazes sobre as mensagens a apresentar durante a Campanha.

AVALIAÇÃO

a) **DAS APRENDIZAGENS:** Ao longo da atividade 'Aceitável ou Não Aceitável', o grupo-turma realiza debates sobre os conceitos a partir de frases e vinhetas. No início da atividade, as/os alunas/os são informadas/os de que terão a possibilidade de trocar o seu posicionamento se assim o desejarem, de modo a que se compreenda a alteração das suas conceções. Assim, a avaliação será desenvolvida através das reflexões e das mudanças de opiniões das/dos jovens. A atividade 'Elaboração da Campanha de sensibilização e criação da dança-teatro' permite, igualmente, compreender a coconstrução coletiva de processos de mudança face a estereótipos e discriminações contra pessoas LGBTI+. Permite, também, à/ao técnica/o pedagógica/o avaliar se é ou não importante fazer mais uma sessão sobre o tema, para consolidação das aprendizagens.

b) **DA SESSÃO:** Depreende-se a partir da atividade que foi desenvolvida se as/os alunas/os estão motivadas/os e participativas/os. Também podem ser avaliadas as suas competências de iniciativa, a sua criatividade e as capacidades de realização de cada uma/um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Albuquerque, Palome Pegolo de, & Williams, Lúcia Cavalcanti de (2015). Homofobia na Escola: Relatos de Universitários sobre as Piores Experiências. *Temas em Psicologia*, 23(3), 663-676.
- Almeida, Joana, & Carvalheira, Ana Alexandra (2007). Flutuações e diferenças de género no desenvolvimento da orientação sexual: Perspectivas teóricas. *Análise Psicológica*, 3(25), 343-350.
- American Psychological Association (2008). *Just the Facts about Sexual Orientation and Youth: A Primer for Principals, Educators and School Personnel*.
- Barros, Márcia Graminho Fonseca Braz, & Miranda, Jean Carlos (2019). Sexualidade: perspetiva histórica e significação cultural. *Acta Biomédica Brasiliensia*, 10, 13-22.
- Bernstein, Basil (1971). *Classes, codes and control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Bordieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1964). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cardoso, Fernando Luiz (2008). O conceito de Orientação Sexual na Encruzilhada entre Sexo, Género e Motricidade. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(1), 69-79.
- Carneiro, Nuno Santos (2009). *Homossexualidades: Uma Psicologia Entre Ser, Pertencer e Participar*. Porto: Livpsic.
- Carvalho, Cristiana Pereira, Pinheiro, Maria do Rosário Moura, Martins, Daniela Lopes, Simões, Ana Filipa, & Maceiras, Maria de Jesus (2017). Atitudes face à homossexualidade: uma proposta de avaliação para a intervenção socioeducativa. *Revista Itinerarius Reflectionis*, 13(2), 1-22.
- Comissão Europeia (2009). *Eurobarómetro - Discriminação na EU*.
- Comité dos Ministros da Europa (2010). *Recomendação CM/Rec sobre as medidas de combate à discriminação*

em razão à orientação sexual e à identidade de gênero. Disponível em: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804d0f6d

- Conselho dos Direitos Humanos da Nações Unidas (2011). *Resolução 17/19 - Direitos Humanos, Orientação sexual e Identidade de Gênero*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52012IP0299>
- Constituição da República Portuguesa (1976/2018). Coimbra: Almedina.
- Dantas, Mónica, & Neto, André (2015). O discurso homofóbico nas redes sociais da internet: Uma análise no Facebook “Rio sem Homofobia-Grupo Público”. *Cadernos do Tempo Presente*, 19, 27-41. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/default/files/arquivos/DiscursoHomofobico.pdf>
- Despacho n.º 7247/2019, de 16 de agosto. Diário da República, 2.ª série, n.º 156.
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- Fritzell, Christer (1987). On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 23-35.
- Gato, Jorge, Fontaine, Anne Marie, Leme, Vanessa Barbosa Romera, & Leme, Alessandro André (2015). Homofobia Transatlântica: Preconceito contra Lésbicas e Gays em Portugal e no Brasil. *Temas em Psicologia*. 23(3), 701-713.
- Giroux, Henri (1983). Teoria Crítica e Resistência em Educação. *Para Além das Teorias de Reprodução*, Petrópolis: Vozes, 15-63.
- Hall, William (2019). Sexual Orientation. *Encyclopedia of Social Work, EUA*: National Association of Social Workers.
- Herek, Gregory, & McLemore, Kevin (2013). Sexual Prejudice. *Annual Review of Psychology*, 64, 309-333.

- Iglyo (2018). *LGBTQI Inclusive Education Index*. Disponível em: <http://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2018/01/LGBTQI-Inclusive-Education-Index-Preview.pdf>
- ILGA Portugal (2020). *Relatório anual 2019. Discriminação de pessoas LGBTI+*. Disponível em: https://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/observatorio/ILGA_Relatorio_Discriminacao_2019.pdf
- Jesus, Beto, Ramires, Lula, Unbehaum, Sandra, & Cavasin, Sylvia (2006). *Diversidade Sexual na Escola: Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. São Paulo: Corsa.
- Ledwith, Margaret (2007). On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*, 15 (4), 597–611.
- Lei n.º 7/2001, de 11 de maio. Diário da República, 1.ª série, n.º109.
- Lei n.º 9/2010, de 31 de maio. Diário da República, 1.ª série, n.º105.
- Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, n.º41.
- Lei n.º 59/2007, de 4 de setembro. Diário da República, 1.ª série, n.º170.
- Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º151.
- Magalhães, Mariana, Cameira, Miguel, Rodrigues, Liliana, & Nogueira, Conceição (2019). Cyberbullying e comunicação de teor homofóbico na adolescência: estudo exploratório das suas relações. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-11. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100331.
- Murphy, Raymond (1982). Power and Autonomy in Sociology of Education. *Theory and Society*, 11(2), 179-203.
- Nogueira, Conceição, & Oliveira, João Manuel de (2010). Um olhar da psicologia feminista crítica sobre os direitos humanos de pessoas LGBT. In Nogueira, Conceição, & Oliveira, João Manuel de (2010). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: CIG - Comissão

- para a Cidadania e a Igualdade de Género, 9-17.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal do Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. Diário da República, 1.ª série, n.º69.
- Rede ex aequo (2014). *Observatório de Educação LGBT*. Lisboa: Rede ex aequo. 2014.
- Rivers, Ian (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169-175.
- Russell, Stephen (2011). Challenging homophobia in schools: Policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista*, 39,123-138.
- Silva, Ana Maria Ferreira da (2016). *Experiências de sexualidades e envelhecimento: contributos para a construção de um lugar no campo da educação para a saúde*. (Dissertação de Mestrado em Educação para a Saúde). Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Porto: Portugal. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/86126/2/158022.pdf>.
- Stoer, Stephen (1994). Construindo a escola democrática através do campo de recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, (1), 7-27.
- Toomey, Russel, Ryan, Caitlin, Diaz, Rafael, Card, Noel, & Russel, Stephen (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 46(6), 1580-1589.
- Vieira, Rafael Porto, Gherardi, Sandra Regina Marcolino, & Severo, Mirlene Fátima Simões Wexell (2018). Causas e Consequências da Homofobia na Escola: uma revisão bibliográfica. *Multi-Science Journal*, 1(10), 69-77.



10_
RACISMO E
DISCRIMINAÇÃO

INTRODUÇÃO

O artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) defende que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948). No contexto nacional, a Constituição da República Portuguesa (1976) corrobora a DUDH ao mencionar, no artigo 13.º, o princípio da igualdade entre todas as pessoas. O reconhecimento da igualdade implica que nenhuma pessoa deve ser tratada de forma diferente (com privilégio ou discriminação) em razão das suas características, das suas origens, pertenças ou das suas opções de vida. Apesar da existência de leis que visam a garantia da igualdade entre todas/os, ainda permanece na sociedade atual uma suposição equivocada quanto à existência de uma “hierarquia qualitativa entre os seres humanos” (Costa, 2006: 11). Esta suposta hierarquia influencia as relações sociais, em que determinados grupos de pessoas acreditam ter mais poder sobre outros, traduzindo-se em manifestações, em diversos contextos, de hostilidades, preconceitos, discriminações, opressões devido à etnia/“raça” e/ou nacionalidade, entre outras características. O racismo “pode ser analisado no âmbito do processo mais geral de construção de identidades, isto é, de auto-representações, de representações sobre o outro, de representações das diferenças entre grupos sociais, povos ou comunidades” (Vala, Brito & Lopes, 2015: 123).

Herança de um pensamento colonial, que teve o seu auge entre as décadas finais do século XIX e o final da II Guerra Mundial, cuja ideia assenta na premissa de que determinados grupos de pessoas possam ser categorizados enquanto ‘raças superiores’ e ‘raças inferiores’, deu origem a uma série de violências que hoje permeiam os registos da história, inclusive no que respeita aos registos do passado colonial português (veja-se Henriques, 2016; Raposo, Alves,

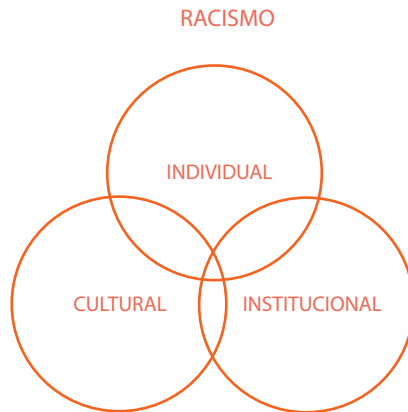
Varela & Roldão, 2019). O conceito de 'raça' é atualmente criticado por investigadoras/es, sociólogas/os e figuras políticas, que começam a substituir este termo por outras designações tais como 'etnia' ou 'grupo étnico' (Vala, Brito & Lopes, 2015). Contudo, ainda hoje a expressão 'raça' é utilizada, pelo senso comum, para caracterizar "uma categoria ou tipos de pessoas unificadas por interesses, hábitos ou características comuns"²⁸. Os movimentos negros, incluindo o feminismo negro, reivindicam a utilização do conceito 'raça' para não 'branquear' a história, e para não serem esquecidas as formas brutais pelas quais estes grupos sociais foram violentados.

RACISMO E DISCRIMINAÇÃO - TRANSFORMAR A ESCOLA NUM LUGAR LIVRE DO RACISMO

153

Segundo a classificação proposta por Jones (2003), o racismo é um fenómeno multidimensional que pode ser definido em três dimensões fundamentais, conforme figura a seguir:

Figura 19:
Três dimensões
do racismo.



28. Tradução livre das autoras, no original: "a class or kind of people unified by shared interests, habits, or characteristics". Consultado em: Dicionário Merriam-Webster.

O 'racismo institucional' refere-se à reprodução sistemática de comportamentos de inferiorização e discriminação ao nível das instituições públicas e privadas (tais como escolas, universidades, empresas, órgãos públicos). Por sua vez, o 'racismo cultural' refere-se à não aceitação das múltiplas identidades culturais existentes e é utilizado com a finalidade de manutenção do domínio cultural pelos grupos dominantes. Segundo Marta Araújo, "o racismo circula de uma forma poderosa em todas as esferas da vida quotidiana devido às representações sociais e históricas que persistem na nossa sociedade, sobretudo devido ao passado colonial de Portugal" (2007:78). Por último, o 'racismo individual', como o próprio nome sugere, é aquele que se manifesta diretamente através das relações diárias interpessoais em que as crenças de superioridade face à outra pessoa, ou grupo de pessoas, dão lugar a atitudes de inferiorização e preconceito. Segundo Marques (2007:21), o racismo está presente quando existem desigualdades e diferenças de determinada sociedade justificadas pela aparência física ou pertença cultural, sobretudo quando se avaliam os comportamentos e aptidões morais e intelectuais de pessoas ou grupos:

"Estamos, portanto, em presença de racismo quando as desigualdades e as diferenças inscritas em determinada estrutura social estão relacionadas com a aparência física ou com a pertença cultural, e são racionalizadas em termos essencialistas relativamente aos comportamentos e às aptidões morais e intelectuais dos indivíduos ou dos grupos".

O racismo continua a ser uma das maiores formas de opressão do século XXI. A discriminação e a violência a que determinados grupos de pessoas ainda estão sujeitos dada a sua etnia/'raça' ou o seu lugar de origem, permeiam as suas vidas, quer ao nível pessoal, quer aos níveis profissional e social. É urgente desmistificar estas conceções estereotipadas e promover uma sociedade em que a diferença seja

algo necessário ao seu próprio desenvolvimento, principalmente quando falamos em sociedades democráticas. Nos primeiros 20 anos do novo milénio, tem-se assistido a uma crescente onda de manifestações em favor daquelas/es que historicamente experienciaram o racismo nas nossas sociedades. O movimento “Black Lives Matter” (em português “Vidas negras importam”), criado em 2013, espalhou-se por todo o mundo, na sequência da violência policial letal contra pessoas negras nos Estados Unidos da América, tendo sido no ano de 2020, com a morte de George Floyd, que os protestos ganharam maior visibilidade a nível mundial. Estes movimentos de luta e de afirmação de identidades têm avançado também em resposta aos crescentes atentados contra as diferenças étnico-raciais, os quais se têm tornado bastante preocupantes, inclusive em Portugal. Como se pôde observar na manhã do dia 30 de outubro de 2020, escolas e universidades portuguesas foram vandalizadas com mensagens de ódio a pessoas negras e imigrantes²⁹.

É importante dizer que o racismo não se restringe, apenas, à violência baseada na cor da pele ou outras características físicas, mas também na violência contra grupos sociais de etnias e culturas diferentes, do ponto de vista hegemónico da cultura e classes dominantes. Em vários países, incluindo Portugal, as comunidades ciganas são também alvo de grande discriminação e violência, inclusive, na escola (Casa-Nova, 2006).

Por outro lado, será importante distinguir os conceitos ‘xenofobia’ e ‘racismo’, podendo, não raras vezes, confundir-se. Neste sentido, cabe dizer que a xenofobia baseia-se no preconceito contra pessoas que não pertencem à cultura do local em que os indivíduos se in-

29. Consultado em: Diário de Notícias (2020). Acedido em 31 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.dn.pt/pais/fora-com-os-pretos-viva-a-raca-branca-universidades-e-escolas-vandalizadas-com-mensagens-racistas-12981853.html>

serem, dependendo do contexto sociopolítico em que vivem e partindo de uma visão etnocêntrica, sobretudo dirigida à população migrante, habitualmente com nacionalidade, hábitos e/ou religiões distintas.

Figura 20:
Distinção dos conceitos -
Racismo e Xenofobia



Importa ainda referir que o racismo e a xenofobia têm graves consequências na autoestima e na saúde mental das suas vítimas (Silva, 2018). No entanto, é um erro defender a ideia de que somente os episódios pontuais de manifestação verbal do racismo podem ser considerados desencadeadores destes efeitos negativos - por exemplo, quando uma pessoa é verbalmente ofendida em razão de sua etnia/'raça' durante um jogo de futebol. Este tipo de manifestação é igualmente grave, mas quando se fala em racismo e nas suas consequências, é preciso refletir de forma mais crítica e abrangente sobre o fenómeno. Segundo a pesquisa desenvolvida por Williams e Williams-Morris (2000) sobre a relação entre o racismo e a saúde mental de pessoas afro-americanas, esta forma de violência afeta a saúde mental das suas vítimas por três vias/causas essenciais: i) o racismo institucional que, manifestando-se como um entrave à mobilidade socioeconómica, aprisiona as suas vítimas em condições de vida pre-

cárias, cuja ausência de recursos essenciais impacta diretamente na sua saúde mental; ii) as experiências vivenciadas de discriminação que desencadeiam “reações fisiológicas e psicológicas que podem levar a mudanças adversas no estado de saúde mental” (p. 243); e iii) em sociedades onde estes preconceitos/violências são muito evidentes, as suas vítimas podem interiorizar estes estereótipos que, por sua vez, conduzem a um processo de autoavaliação negativo ou desfavorável (racismo internalizado), e este processo também poderá ter um impacto direto no seu bem-estar psicológico.

Desta forma, a abordagem das questões relacionadas com o racismo durante sessões dirigidas à prevenção da violência são essenciais para que as/os jovens compreendam a importância da igualdade e do respeito entre todas/os.

Não é possível trabalhar o racismo, a xenofobia e a discriminação, bem como as suas consequências, sem se trabalhar o privilégio, para que determinadas/os jovens reconheçam as vantagens que têm sobre outros grupos de pessoas. A educação sobre o privilégio é essencial em adolescentes e jovens, na medida em que permite um maior questionamento e espírito crítico face aos seus contributos para o mundo que as/os rodeia.

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPAÇÃO: Grupo-turma do 12º ano - ensino secundário.

DURAÇÃO: 90 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate sobre as diferentes dimensões do privilégio.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Visionamento do vídeo “Existe racismo em Portugal?”³⁰ e criação de uma campanha contra o racismo.

3_ MOMENTO FINAL: Avaliação da sessão - preenchimento individual e anónimo de um cartão virtual sobre ‘O que aprendi hoje’.

158

OBJETIVOS

- _ Reconhecer e refletir sobre as dimensões do privilégio de cada uma/um;
- _ Compreender o conceito do racismo;
- _ Debater sobre o racismo na atualidade;
- _ Refletir sobre as consequências do racismo.

30. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zm7l7aari0U>

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Em termos de sequência curricular, este tema deverá, idealmente, ser trabalhado após os temas dos Direitos Humanos, estereótipos e preconceitos. É necessário refletir com as/os alunas/os conceitos como discriminação, opressão e violências estrutural e cultural. Posto isto, é importante também abordar a questão do privilégio - em que consiste e quais as suas implicações. A partir destes termos, desenvolve-se com as/os jovens a empatia relativamente às dificuldades sentidas por outras pessoas e, só após estas reflexões e muito debate em grupo sobre todos estes temas, é que se pode debater as questões ligadas ao racismo.

A componente histórica deste tema deve estar presente, pois será necessário falar sobre o passado português e como foi longo o caminho para o estabelecimento de direitos e de oportunidades para pessoas racializadas, não só em Portugal como em outros países. A/O técnica/o pedagógica/o deve dar a palavra a pessoas de outras nacionalidades e etnias para que, caso as/os alunas/os queiram partilhar as suas histórias, estas/es possam contar experiências que passaram e passam na sua vida devido à sua etnia/raça, cultura ou local de origem. É importante que as/os alunas/os percebam que estas experiências lhes são próximas e ainda estão presentes na sociedade.

Após ser trabalhado o tema do racismo, devem ser abordados temas como: a linguagem, a violência entre pares e a comunicação.

ATIVIDADES

1. No início da sessão, a/o técnica/o pedagógica/o questiona as/os jovens em relação às diferentes dimensões do privilégio;
2. Seguidamente, apresenta-se o vídeo “Existe racismo em Portugal?”³¹;
3. Posteriormente, é realizado um debate com o grupo-turma sobre o racismo na atualidade e as suas consequências a partir do testemunho que visionaram;
4. Após o debate, a/o técnica/o pedagógica/o coloca, numa caixa, comentários racistas e preconceituosos retirados da *Internet*/redes sociais (estes comentários devem ser impressos previamente pela/o técnica/o em papel);
5. Cada aluna/o retira um papel e lê em voz alta o comentário, emitindo a sua opinião sobre o mesmo, abrindo-se, de seguida, o debate para todo o grupo-turma, com espaço para a partilha de experiências vivenciadas;
6. Após o debate, sugere-se às/aos jovens que possam reformular o comentário, reescrevendo-o com o objetivo de passar uma mensagem contra o racismo e pela de promoção de igualdade;
7. Por fim, todas as frases devem ser utilizadas para a criação de cartazes de modo a construir uma campanha *online* contra o racismo a ser partilhada nas redes sociais.

31. No YouTube pode encontrar várias *ted talks* sobre o racismo na primeira pessoa. Podem também ser visionados filmes sobre o tema: “Duelo de Titãs”, “O Mordomo”, “Elementos Secretos”, “Histórias Cruzadas”, “Se Esta Rua Falasse”, “Moonlight”, entre outros.

RECURSOS

- _ Equipamento informático e audiovisual;
- _ Vídeo “Existe racismo em Portugal?”;
- _ Comentários em papel;
- _ Caixa;
- _ Papel;
- _ Canetas.

AVALIAÇÃO

a) DAS APRENDIZAGENS: Pode ser constatada a partir da realização das atividades (reformulação dos comentários e a elaboração da campanha *online* contra o racismo e também pela promoção da igualdade).

b) DA SESSÃO: A/O técnica/o pedagógica/o regista como a sessão decorreu e reflete sobre os comentários reformulados e a campanha *online* elaborada pelo grupo-turma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, Marta (2007). *Osilêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais*, 77-94.
- Constituição da República Portuguesa (1976/2018). Coimbra: Almedina.
- Costa, Sérgio (2006). *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Brasil: Editora UFMG.
- Casa-Nova, Maria José (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 155-182.
- Silva, Millena Carolina da (2018). *O impacto do racismo na saúde mental das vítimas*. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1229.pdf>
- Henriques, Joana Gorjão (2016). *Racismo em português. O lado esquecido do colonialismo*. Lisboa: Tinta da China.
- Jones, James (2003). Constructing Race and Deconstructing Racism. In Bernal, Guillermo (Ed.) (2003) *Handbook of racial and ethnic minority psychology*, 276-290. Londres: Sage.
- Marques, João Filipe (2007). *Do «não racismo» português aos dois racismos dos portugueses*. Observatório da Imigração, ACIDI.
- Merriam-Webster. (n.d.). Race. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/race>
- Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Raposo, Otávio, Alves, Ana Rita, Varela, Pedro, & Roldão, Cristina (2019). Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (119), 5-28.
- Williams, David, & Williams-Morris, Ruth (2000). *Racism and mental health: The African American experience*. *Ethnicity & health*, 5(3-4), 243-268.
- Vala, Jorge, Brito, Rodrigo, & Lopes, Diniz (2015). *Expressões dos racismos em Portugal*. Imprensa de Ciências Sociais.

INTRODUÇÃO

O conceito de 'interseccionalidade' remete-nos para a noção de entrecruzamento ou intersecção. Segundo a teoria da interseccionalidade, as opressões, as discriminações e as desigualdades experienciadas pelas pessoas são resultantes de eixos fundamentais que se entrecruzam no âmbito individual (como o género, a classe social e a etnia/'raça', por exemplo) e refletem-se na manutenção de um sistema opressor que privilegia os padrões pré-estabelecidos como aceites pela sociedade (Topa, Nogueira & Neves, 2018).

A expressão interseccionalidade foi cunhada pela primeira vez em 1989, pela feminista e professora de Direito afro-americana Kimberlé Crenshaw no seu texto inaugural "Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina da antidiscriminação, à teoria feminista e à política antirracista³²". Neste artigo, a autora discute as opressões e desigualdades enfrentadas pelas mulheres negras e operárias dos Estados Unidos da América, chamando à atenção para a complexidade e multiplicidade identitária destas mulheres enquanto sujeitos (Crenshaw, 1989; 1991). Desde então, o termo tem vindo a ser usado por diversas áreas académicas (veja-se, por exemplo, Case, 2016; Bhopal & Preston, 2012). Em Portugal, o paradigma da interseccionalidade enquanto construto teórico-metodológico tem vindo a ser objeto de uma produção académica frutífera nos últimos anos, destacando-se neste âmbito os trabalhos de Conceição Nogueira (2017), entre outras/os investigadoras/es.

32. No original: "Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics".

Embora teoricamente complexa – porque mobiliza diferentes conceitos como género, etnia/‘raça’ e classe – a noção de interseccionalidade pretende-se didática e acessível, na medida em que, por detrás da sua formulação teórica densa, subjaz uma lógica simples que remete para a necessidade de se compreender a sociedade e a multiplicidade de fatores que atravessa cada um dos grupos, para a construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos.

INTERSECCIONALIDADE - REFLEXÃO SOBRE AS DIVERSAS OPRESSÕES PRESENTES NA VIDA DAS PESSOAS

Na senda das lutas e das reivindicações pelas transformações sociais, culturais e políticas, para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária para todas/os, vários movimentos sociais e políticos emergem com a finalidade de reconhecer e assegurar os direitos de pessoas e grupos que sofrem desvantagens, discriminações e opressões em vários setores da sociedade.

O movimento feminista desenvolveu-se com o intuito de lutar pelos Direitos das Mulheres e chamar a atenção para a necessidade de criação de leis e políticas que promovam a igualdade de direitos e oportunidades numa sociedade ainda pautada pelo patriarcado e pela desigualdade social. No âmbito deste movimento, a teoria da interseccionalidade é desenvolvida para dar visibilidade aos vários grupos sociais de mulheres, com a finalidade de proporcionar uma visão inclusiva desta diversidade humana, defendendo “as mulheres como seres humanos integrais, mas ao mesmo tempo reconhecer que nem todas as mulheres vivem da mesma maneira” (Nogueira, 2011: 72).

Inicialmente, o conceito de interseccionalidade desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989; 1991) referia-se, principalmente, às interações de etnia ('raça', na expressão da autora), classe e gênero no contexto laboral e à violência daí resultante contra as mulheres negras nos Estados Unidos da América. Porém, como já referido, o conceito tem vindo a ser alargado e a sua compreensão está associada à multiplicação de eixos constitutivos da individualidade de todos os sujeitos, tais como, a classe social, o gênero, a identidade de gênero, a orientação sexual, a etnia/'raça', a nacionalidade, a religião, a idade, a diversidade funcional, além de outros grupos de pertença das pessoas. Uma definição possível para o termo interseccionalidade reproduzida na obra³³ editada por Alexander Wiseman (2018: 300) diz que a mesma abrange discriminações várias que se interligam, recaindo, sobretudo, nas experiências de pessoas ou grupos marginalizados:

*"a maneira complexa e cumulativa pela qual os efeitos de múltiplas formas de discriminação (como racismo, sexismo e classismo) se combinam, se sobrepõem ou se cruzam, especialmente nas experiências de indivíduos ou grupos marginalizados"*³⁴

Portanto, ainda que inicialmente o conceito estivesse muito vinculado à luta das mulheres negras americanas para a rutura da visão dominante e padronizada da figura feminina/branca, atualmente, a teoria da interseccionalidade estende-se de modo a incluir também a luta contra qualquer forma de pensamento ou violência que ponha em causa ou não reconheça as múltiplas existências daquelas e daqueles que não se enquadram 'nos padrões' sociais pré-estabelecidos por grupos dominantes, conforme figura a seguir.

33. A saber: "Annual Review of Comparative and International Education".

34. Tradução livre das autoras, no original: "the complex, cumulative way in which the effects of multiple forms of discrimination (such as racism, sexism, and classism) combine, overlap, or intersect especially in the experiences of marginalized individuals or groups".

Figura 21:
Exemplos de dimensões na
teoria de interseccionalidade.



Com estas distinções não se pretende hierarquizar ou tornar estanques as dimensões que nos atravessam enquanto indivíduos. Antes, pretende-se com elas compreender que as especificidades próprias de cada ser humano fazem com que uma pessoa, diante de uma determinada situação, possa encontrar-se numa posição de privilégio, dependendo dos grupos de pertença e, esta mesma pessoa, em outros contextos, possa encontrar-se mais vulnerável e em situação de desvantagem (Beires, 2019).

A perspectiva interseccional permite-nos, assim, analisar como as várias categorias (social e culturalmente construídas) interagem em diversos níveis para se manifestarem em termos de desigualdade social (Nogueira, 2011: 70), sendo o género uma destas categorias. Portanto, “a análise interseccional faz-se por via do reconhecimento da pluralidade dos processos que condicionam a discriminação, sendo o género apenas um desses processos” (Neves, 2012: 02). É de referir ainda que o paradigma interseccional tem vindo a ser muito trabalhado através das perspetivas feministas antirracistas, anticapitalistas, anticolonialistas e decoloniais (a este respeito veja-se Akotirene, 2019; Barrientos, 2017; Lugones, 2014). É importante ter em conta que, para a formulação de políticas mais justas, igualitárias e inclusivas, é necessário compreender que os grupos de homens e os grupos de mulheres não são homogêneos, levando a que tanto um como o outro se vejam afetados por mais que um tipo de discriminação (Alonso, 2010).

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPAÇÃO: Grupo-turma do 9º ano - 3º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 120 minutos.

1_MOMENTO ORGANIZADOR: Debate prévio sobre os conceitos necessários para se trabalhar a interseccionalidade.

2_MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Atividade em grupo - reflexão e debate acerca dos testemunhos visionados.

3_MOMENTO FINAL: Balões com mensagens sobre o tema.

OBJETIVOS

- _ Compreender o conceito de interseccionalidade;
- _ Refletir sobre as consequências do preconceito na vida das pessoas;
- _ Debater sobre o privilégio;
- _ Incentivar o diálogo em grupo para construção de respostas para questões sociais.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para que as/os jovens compreendam a interseccionalidade, ela deverá ser trabalhada após terem sido abordados os temas da violência estrutural, simbólica, direta e indireta (ver capítulo 7, 'Violência e Violências'). Também é importante já terem sido abordados os conceitos de estereótipos, preconceitos, discriminação, opressão e privilégio. Após a reflexão em grupo-turma sobre estes vários conceitos, será mais fácil que as/os jovens compreendam a interseccionalidade e todas as dinâmicas que a envolvem. Além disso, para se trabalhar este tema, é necessário ter em conta a linguagem utilizada. A linguagem pode funcionar como uma forma de violência simbólica se não for empregue adequadamente. Deste modo, é fundamental que a/o técnica/o pedagógica/o tenha sensibilidade e preocupação em não utilizar termos sexistas, racistas ou discriminatórios. É também necessário que a linguagem utilizada não seja complexa, mas sim de fácil compreensão (Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva & Mendes, 2016).

A perspetiva interseccional fomenta um olhar mais atento e menos simplista sobre as realidades de vários grupos sociais, ou seja, é na compreensão de que as nossas vidas são atravessadas por múltiplas discriminações e opressões³⁵ que as/os jovens poderão desenvolver uma maior empatia e consciência dos privilégios, seus e das/os outras/os.

Relativamente às atividades, as histórias propostas devem ser contadas na primeira pessoa (escritas, vídeos com testemunhos, invenção de personagens), no entanto, deve-se ter cuidado para não utilizar, de

35. Por exemplo: uma mulher cigana, lésbica e imigrante é atravessada pelas dimensões de género, etnia, orientação sexual e nacionalidade, que se entrecruzam e são objeto de múltiplas discriminações, pelo que todas devem ser tidas em conta.

modo algum, histórias pessoais do grupo-turma. No que respeita à estratégia utilizada, esta deve ser a escuta ativa. Falar da experiência pessoal desperta e envolve muitas emoções, pelo que se, por um lado, pode ser libertador e um momento pedagógico para as/os restantes colegas, pode, por outro, ser um momento de opressão sem que a/o jovem compreenda ao certo o que está a acontecer. Cabe à/o técnica/o pedagógica/o fazer a mediação quanto ao que as/os jovens escolhem contar ou partilhar a respeito da sua vida pessoal com o grupo, devendo estar atenta/o para evitar (re)vitimizações. É importante que a/o técnica/o pedagógica/o agradeça sempre à/o jovem pela sua partilha e nunca desvalorize ou critique a experiência contada. A validação do discurso das/os alunas/os é necessário para que se sintam seguras/os ao partilhar as suas experiências e percebam que têm uma voz ativa junto do seu grupo-turma.

ATIVIDADES

1. No início da sessão, deve ser feito um levantamento das concepções que o grupo-turma tem sobre os vários conceitos que irão ser trabalhados;

2. Seguidamente, o grupo-turma visiona pequenos vídeos de depoimentos de pessoas que sofrem discriminação e preconceito devido à/ao:

- _ Classe social;
- _ Género;
- _ Etnia/'raça';
- _ Nacionalidade;
- _ Identidade de género - Trans;
- _ Orientação sexual;
- _ Diversidade funcional/capacitismo;

3. De seguida, as/os jovens são divididas/os em pequenos grupos e cada grupo fica responsável por refletir sobre as discriminações presentes nos vídeos que visionaram. A/O técnica/o pedagógica/o entrega uma folha com várias perguntas para que os grupos reflitam sobre as seguintes questões:

- a. Se a pessoa fosse de outro género, seria diferente?
- b. A classe social faria diferença na vida da pessoa?
- c. Se a etnia fosse diferente, a vida da pessoa mudaria?
- d. E se a testemunha fosse de outra classe social?
- e. A orientação sexual tem importância nas discriminações contra esta pessoa?
- f. Se a nacionalidade fosse outra, mudaria algo?
- g. E se a pessoa tivesse diversidade funcional do ponto de vista físico, motor ou mental, seria diferente?

4. Após a reflexão, cada grupo explica para as/os restantes colegas as suas respostas, seguindo-se o debate acerca do conceito de interseccionalidade;

5. No final da sessão, é distribuído para a cada jovem uma folha com três balões de pensamento. Solicita-se às/aos jovens que preencham cada um dos balões com uma mensagem que será dirigida para:

- a. a pessoa que deu o seu depoimento no vídeo;
- b. si mesma/o;
- c. a sociedade.

RECURSOS

- _ Equipamento informático e audiovisual;
- _ Folha com perguntas;
- _ Balões de pensamento;
- _ Vídeos de depoimentos de discriminações ou preconceitos³⁶.

172

Figura 22:
Exemplos de balões
de pensamento.



36. Ver, por exemplo, sobre: Identidade de Género (https://www.youtube.com/watch?v=1L_J43RjS); Racismo (<https://www.youtube.com/watch?v=aNracTKKSI>); Transexualidade (https://www.youtube.com/watch?v=NR2C6jwLXSE&ab_channel=PlayGround).

AVALIAÇÃO

a) **DAS APRENDIZAGENS:** É feita a partir das reflexões dos grupos mediante as respostas às questões colocadas. Dependendo das reflexões e debates que as/os jovens terão em pequeno grupo, e depois no grupo turma, a/o técnica/o pedagógica/o poderá perceber se o conceito foi compreendido por todas/os. É também importante observar se as/os alunas/os conseguem colocar-se no lugar da/o outra/o e se mostram empatia para compreender as múltiplas discriminações e opressões, compreendendo assim o privilégio e como este opera na sociedade.

b) **DA SESSÃO:** No final da sessão, distribui-se a cada jovem uma folha com três balões de pensamento. Solicita-se às/aos jovens que preencham cada um dos balões com uma mensagem destinada:


- 1) à pessoa que deu o seu depoimento do vídeo;
- 2) a si mesma/o;
- 3) à sociedade.

As respostas poderão ser avaliadas pela/o técnica/o pedagógica/o, de acordo com os critérios de aprendizagem, participação e criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akotirene, Carla (2019). *Interseccionalidade, feminismos plurais*. Brasil: Pólen Livros - Produção Editorial.
- Alonso, Alba (2010). A introdução da interseccionalidade em Portugal: Repensar as políticas de igualdade(s). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 90, 25-43. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272439898_A_introducao_da_interseccionalidade_em_Portugal_Repensar_as_politicas_de_igualdades1
- Barrientos, Panchiba (2017). Ecos y tensiones de la tradición anticolonialista latinoamericana en las reflexiones de los feminismos descoloniales y antirracistas: ¿Cómo pensar el género sin reproducir sus violencias?. *Revista Punto Género*, 7, 30-45.
- Beires, Ana Filipa (2019). *A distopia Os Jogos da Fome: uma abordagem feminista à agência de Katniss Everdeen e as potencialidades de literatura para jovens na educação*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125344/2/374708.pdf>
- Bhopal, Kalwant, & Preston, John (Eds.) (2012). *Intersectionality and "race" in Education*. Abingdon: Routledge.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*, 1(8), 137-169. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Crenshaw, Kimberlé (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, Politics and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299.
- Case, Kim (Ed.). (2016). *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. Abingdon: Routledge.
- Lugones, María (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935-952.

- Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Publicações UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta.
- Neves, Sofia (2012). Investigação Feminista Qualitativa e Histórias de Vida: A libertação das vozes pelas narrativas biográficas. In Magalhães, Maria José, Cruz, Angélica, & Nunes, Rosa, *Pelo Fio se vai à Meada*. Lisboa: Ela por Ela.
- Nogueira, Conceição (2011) Introdução à teoria da interseccionalidade nos Estudos de Género. In Neves, Sofia (coord.), *Género e Ciências Sociais*, 67-78. Maia: Edições ISMAI.
- Nogueira, Conceição (2017). *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Salvador da Bahia: Devires Editora.
- Topa, Joana, Nogueira, Conceição, & Neves, Sofia (2018). A teoria da interseccionalidade: sua contribuição na transformação das políticas públicas e dos sistemas de saúde. In Torres, Anália, Costa, Dália, & Cunha, Maria João, *Estudos de Género: Diversidade de olhares num Mundo Global*, 31-44. Lisboa: Edições ISCSP.
- Wiseman, Alexander. (Ed.) (2018). *Annual Review of Comparative and International Education 2018*. Bingley: Emerald Publishing Limited, <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037024>.



12_
VIOLÊNCIA NAS
RELAÇÕES DE
INTIMIDADE

INTRODUÇÃO

Ao longo de todo este capítulo, a expressão ‘violência nas relações de intimidade’ será utilizada para referir-se a duas formas de violência em concreto: a violência doméstica e a violência no namoro. Sabe-se que a violência doméstica é uma forma de violência de género porque vitimiza, de forma desproporcional, mulheres e meninas em todo o mundo (García-Moreno, Jansen, Ellsberg, Heise & Watts, 2005). A violência doméstica não está restrita ao espaço doméstico, ou seja, não se limita à violência praticada entre pessoas que coabitam, podendo ser praticada por atuais ou ex-parceiros/as íntimos/as, por exemplo. De acordo com o Código Penal Português, a violência doméstica é um crime que abrange, entre outros comportamentos, a violência no namoro. Veja-se:

“Artigo 152.º

Violência doméstica

1 - Quem, de modo reiterado ou não, infligir maus tratos físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais:

- a) Ao cônjuge ou ex-cônjuge;
 - b) A pessoa de outro ou do mesmo sexo com quem o agente mantenha ou tenha mantido uma relação de namoro ou uma relação análoga à dos cônjuges, ainda que sem coabitação; (...)
- é punido com pena de prisão de um a cinco anos, se pena mais grave lhe não couber por força de outra disposição legal.” (Código Penal Português, destaque nosso).

O crime de violência doméstica é um crime público, ou seja, a vítima ou qualquer pessoa que tenha conhecimento da violência poderá denunciá-la junto das autoridades competentes (por exemplo, forças de segurança e Ministério Público). Para além disso, a queixa não depende da vítima e, mesmo que ela se remeta

ao silêncio (direito de que pode usufruir), o Ministério Público prossegue com a investigação³⁷. No caso de funcionárias/os públicas/os, a denúncia é mais do que um dever, é uma obrigação que se impõe quanto aos crimes de que tenham conhecimento no exercício das suas funções ou em razão delas (a este respeito, veja-se, por exemplo, CIG, 2020a).

A prática da violência nas relações de intimidade é, portanto, uma problemática social que ocupa a agenda política em Portugal, sobretudo no que respeita à sua prevenção. Não é por acaso que, desde 2004, se tem assistido à criação de diversos projetos de intervenção em ambiente escolar no sentido da sua prevenção. Em geral, a intervenção na educação escolar tem como objetivo, “contribuir para a erradicação das práticas de violência, através da identificação e intervenção ao nível das suas raízes culturais, históricas, sociais, políticas, económicas e simbólicas” (CIG, 2020b: 17). Refletir e debater estas questões junto de jovens rapazes e raparigas, visando a prevenção desta forma de violência, constitui-se como um desafio importante que nos convoca a todas/os enquanto sociedade e profissionais.

VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE INTIMIDADE - DESCONSTRUÇÃO DE MITOS

A violência nas relações de intimidade é uma realidade que atravessa a sociedade e que não conhece barreiras económicas e sociais. Em Portugal, segundo o Relatório Anual de Segurança Interna de 2019, foram participadas 29.498 ocorrências de violência doméstica (RASI, 2019)³⁸. Este número representa

37. Ver mais em: Sottomayor, Maria Clara (2015). A Convenção de Istambul e o novo paradigma da violência de género. In Dossier: Violências de Género e direito(s): diálogos feministas. *ex aequo* (31), DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2015.31.00>

38. O aumento do número de denúncias não significa, necessariamente, o aumento da violência. Pode também significar o aumento da sensibilização e da informação relativamente à problemática.

um aumento de mais de 11% em relação aos dados do ano anterior, devendo-se salientar que, em 76% dos casos, as vítimas dos crimes são mulheres (RASI, 2019) e que a restante percentagem pode também corresponder a vítimas crianças do sexo masculino. Da mesma forma, a violência no namoro também apresenta números preocupantes: os dados do Estudo Nacional sobre Violência no Namoro de 2020, realizado com cerca de 4.500 jovens, com uma média de idade de 15 anos, revela que 58% das/os jovens que já namoraram experienciaram pelo menos uma das formas de violência questionadas, no contexto de uma relação íntima (Magalhães et al., 2020).

A violência nas relações de intimidade apresenta dinâmicas específicas que são importantes de compreender, principalmente no sentido da intervenção. Muitas vezes, a manifestação destes tipos de violência apresenta-se na forma de um ciclo repetitivo que, com o passar do tempo, não só vai aumentando em termos de gravidade e de consequências para a(s) suas vítima(s), como também vai diminuindo a duração entre as respetivas fases, tornando o ciclo mais rápido. O conceito do ciclo da violência foi introduzido por Lenore Walker em 1979 e, segundo o estudo desenvolvido pela autora, uma relação abusiva passa, habitualmente, por três fases: i) fase crescente ou de tensão, em que a violência começa a manifestar-se, mesmo que de forma subtil, como o controlar de vários aspetos da vida da/o parceira/o; ii) fase da agressão ou do ataque violento, em que o/a agressor/a pratica atos de violência em quaisquer das suas formas contra a/o parceira/o íntima/o; e, por fim, a iii) fase da 'lua de mel', em que o/a agressor/a procura mostrar algum arrependimento, apresenta desculpas e, subtilmente, utiliza estratégias de culpabilização da vítima pela violência sofrida. É importante referir que a fase da 'lua de mel' desencadeia o início de um novo ciclo de violência, pois é nesta fase que o/a agressor/a procura reconquistar a confiança da

vítima, levando-a a acreditar que a violência sofrida foi apenas um incidente que não se repetirá. Com a continuidade do abuso, a fase da 'lua de mel' vai, então, encurtando em detrimento da intensificação das outras duas, tornando-se um ciclo no qual predominam as fases do aumento da tensão e da agressão.

Apesar das justificativas do/a ofensor/a, sabe-se que este ciclo de violência repete-se sucessivas vezes, enquanto perdurar a relação abusiva e este seguimento de ocorrências torna a violência cada vez mais grave e mais recorrente sendo que, por vezes, as vítimas não se apercebem dos abusos sofridos e precisam de ajuda para se libertarem da relação violenta.

CICLO DA VIOLÊNCIA

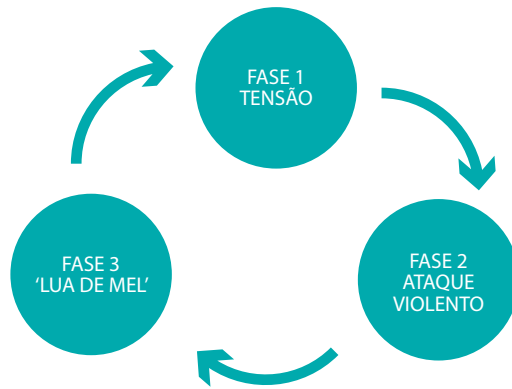


Figura 23:
Ciclo da Violência
de Lenore Walker (1979).

Identificar a violência nas relações de intimidade entre jovens e intervir de forma adequada são importantes passos para a prevenção de comportamentos violentos no futuro. Um estudo realizado com mais de 4.000 jovens nos Estados Unidos da América demonstrou que a violência no namoro na adolescência é um importante preditor quer de vitimação, quer de perpetração de violência na intimidade para

mulheres e para homens adultos/os (Manchikanti Gómez, 2011). Entre os diversos passos da intervenção para a prevenção da violência, inclui-se a necessidade de desconstruir algumas crenças sobre o amor romântico nas relações de namoro entre jovens, sabendo-se que, muitas vezes, estas crenças são mobilizadas para justificar comportamentos de ciúme e de controlo por parte do/a parceiro/a abusivo/a (Power, 2004). A aceitação da violência é também um fator que precisa de ser abordado na prevenção, ressaltando a sua ligação com a culpabilização das vítimas (Gracia & Herrero, 2006).

Dados do Estudo Nacional sobre Violência no Namoro da UMAR, anteriormente citado, apontam que 67% das/os jovens legitimam, pelo menos, uma das formas de violência no namoro, sendo que as diferenças entre rapazes e raparigas são bastante evidentes. Por exemplo, no que respeita à violência sexual, 'pressionar para ter relações sexuais' não é considerado violência para 16% dos rapazes e para 4% das raparigas (Magalhães et al., 2020).

As manifestações de violência nas relações de intimidade juvenil desencadeiam graves consequências para as vítimas, nomeadamente na sua saúde mental e no seu desempenho escolar (Banyard & Cross, 2008). O estudo longitudinal de Exner-Cortens, Eckenrode e Rothman (2013) refere que a experiência de vitimação por violência no namoro durante a adolescência está diretamente ligada a sérias consequências para a saúde das/os jovens, incluindo a depressão, o tabagismo, o aumento de comportamentos antissociais, o uso abusivo de substâncias lícitas e ilícitas e a ideia suicida.

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 8º ano - 3º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 120 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate prévio sobre o que significa, para as/os alunas/os, violência nas relações de intimidade.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Atividade de 'Verdadeiro ou Falso' - desconstrução de mitos nas relações de intimidade - seguida de diálogo sobre as suas consequências para as vítimas.

3_ MOMENTO FINAL: Criação de *slogans* com utilização dos conceitos da tabela para a promoção de relações saudáveis e prevenção da violência nas relações de intimidade.

182

OBJETIVOS

- _ Compreender o conceito de violência nas relações de intimidade;
- _ Perceber que a violência no namoro faz parte do crime de violência doméstica;
- _ Reconhecer comportamentos de violência no namoro;
- _ Refletir sobre as consequências da violência nas relações de intimidade;
- _ Conhecer as respostas disponíveis e onde as vítimas podem encontrar ajuda.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Antes de se introduzir a problemática da Violência no Namoro, supõe-se o trabalho pedagógico em sessões anteriores de temas como os Direitos Humanos, Direitos das Mulheres e Igualdade de Género. O tema ‘Violência e Violências’ (ver o capítulo 7 deste manual) tem como objetivo a reflexão sobre o impacto da desigualdade histórica entre homens e mulheres, quer no espaço privado, quer nas diferentes ocupações do espaço público, e nas vitimações e violências que decorrem desta desigualdade. É importante que estes conceitos já tenham sido amplamente abordados e discutidos com o grupo-turma.

A sessão que aqui se apresenta foca-se na desconstrução de mitos e nas consequências que a violência nas relações de intimidade tem para as vítimas. No entanto, antes de iniciar a atividade, é necessário referir o ciclo da violência e o que fazer quando se está ou quando se conhece alguém que está numa relação violenta, tentando refletir sobre o porquê de a vítima não sair da relação abusiva. Muitas vezes, as vítimas destas formas de violência mantêm-se nas relações abusivas, porque foram isoladas das suas redes de apoio por parte do/a agressor/a, ou porque tiveram a sua autoestima abalada durante a relação e já não se sentem capazes de reconstruir as suas vidas ou ainda se sentem culpadas pelas agressões sofridas.

Ao trabalhar este tema em contexto escolar, é possível que haja revelação de casos pessoais, de amigas/os e/ou de familiares, ou até das/os próprias/os alunas/os, razão pela qual a/o técnica/o pedagógica/o terá que salvaguardar as questões éticas, como a proteção das vítimas. Nestas situações, deve ser garantida a confidencialidade, excepto em casos que

ultrapassem os limites legais, nomeadamente por colocarem em risco a vida da/o jovem ou de outra pessoa. Para além disto, em caso de revelação de alguma situação ou de conhecimento de uma situação de violência, a/o técnica/o pedagógica/o deve seguir determinados passos, definidos em conjunto com as direcções das escolas e com as/os docentes, com base no protocolo da UMAR descrito em Teixeira, Dias, Silva e Afonso (2016). Deve reforçar-se a importância de crianças e jovens falarem com uma pessoa adulta da sua confiança, quer sejam ou tenham sido vítimas de violência, ou tenham conhecimento de situações vivenciadas por amigas/os ou familiares. É muito importante não quebrar a relação de confiança estabelecida com a criança e/ou jovem, nomeadamente informando-a/o dos passos seguintes no que à situação diz respeito (e.g. se será dado conhecimento à direcção de turma; à/ao psicóloga/o; se é necessário contactar alguma pessoa da família, entre outros).

ATIVIDADES

1. A sessão inicia-se com a apresentação do tema e debate sobre o que é a violência nas relações de intimidade;
2. De seguida, a/o técnica/o pedagógica/o divide o quadro em dois, e escreve as palavras ‘Verdadeiro’ e ‘Falso’ em cada um dos lados;
3. Posteriormente, são apresentados cartões (com fita-cola no verso) com algumas frases para que as/os alunas/os identifiquem como sendo verdadeiras ou falsas. Após a sua identificação, estes cartões são colados no quadro no lado correspondente;
4. A partir de cada uma das frases apresentadas pela/o técnica/o pedagógica/o inicia-se o debate, para que cada aluna/o possa dar a sua opinião;
5. Exploradas todas as opiniões, segue-se um momento de reflexão sobre cada uma das afirmações. Com o debate, o grupo-turma pode mudar de opinião e deslocar o cartão para o outro lado do quadro;
6. Apresentadas todas as afirmações e discutidas em grande grupo, a/o técnica/o pedagógica/o apresenta uma tabela com vários conceitos associados a relações abusivas e a relações saudáveis (ver figura 24);
7. Seguidamente, solicita-se que coloquem um *emoji* se a palavra diz respeito a uma relação abusiva ou a uma relação saudável. Em cada conceito deve-se refletir sobre o porquê de ser associado a relações abusivas ou a relações saudáveis;
8. Por último, pede-se às/aos alunas/os que criem *slogans* com utilização dos conceitos da tabela para a promoção de relações saudáveis e prevenção da violência nas relações de intimidade.

Figura 24
Exemplo do quadro da atividade.

	RELAÇÃO ABUSIVA	RELAÇÃO SAUDÁVEL
CONFIANÇA		😊
CIÚME	😞	
PRESSÃO	😞	
LIBERDADE		😊
RESPEITO		😊
COMUNICAÇÃO		😊
CONFLITO	😞	
MEDO	😊	
PRIVACIDADE		😊

RECURSOS

- _ Cartões com frases de crenças e mitos sobre a violência nas relações de intimidade;
- _ Atividade 'Verdadeiro ou Falso';
- _ Quadro;
- _ Marcadores;
- _ Fita-cola;
- _ Quadro das relações abusivas e relações saudáveis (ver figura 24).

AVALIAÇÃO

a) DAS APRENDIZAGENS: Preenchimento do quadro com conceitos sobre relações abusivas *versus* relações saudáveis.

b) DA SESSÃO: Criação de *slogans* com utilização dos conceitos da figura 24 para a promoção de relações saudáveis e prevenção da violência na intimidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banyard, Victoria, & Cross, Charlotte (2008). Consequences of Teen Dating Violence: Understanding Intervening Variables in Ecological Context. *Violence Against Women*, 14(9), 998–1013. <https://doi.org/10.1177/1077801208322058>
- CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2020a). *Guia de intervenção integrada junto de crianças ou jovens vítimas de violência doméstica*. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/06/170-20_Guia_Intervencao_Integrada.pdf
- CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2020b). *Guia de requisitos mínimos para programas e projetos de prevenção primária da violência contra as mulheres e violência doméstica*. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/06/172-20_GUIA_REQUISITOS_MINIMOS.pdf
- Decreto-Lei n.º 48/95. Diário da República - 1.ª Serie A, Nº 63. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34437675/view>.
- Exner-Cortens, Deiner, Eckenrode, John, & Rothman, Emily (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, 131(1), 71-78.
- Gabinete do Secretário-Geral da Segurança Interna (2019). *Relatório Anual de Segurança Interna 2019*. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=ad-5cfe37-0d52-412e-83fb-7f098448dba7>
- García-Moreno, Claudia, Jansen, Henrica, Ellsberg, Mary, Heise, Lori, & Watts, Charlotte (2005). *WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women*. World Health Organization.
- Gracia, Enrique, & Herrero, Juan (2006). Acceptability of domestic violence against women in the European

Union: A multilevel analysis. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(2), 123-129.

Magalhães, Maria José, Rodrigues, Alexandra, Beires, Ana, Maia, Ana Margarida, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Iglésias, Camila, Gouveia, Cássia, Pontedeira, Cátia, Jasmins, Carina, Martins, Joana, Ribeiro, Patrícia, Mendes, Tatiana, & Ferreira, Valentina (2020). *Violência no Namoro em Portugal: Vitimação e Conceções Juvenis*. Porto: Publicações UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta. Disponível em: http://www.umarfeminismos.org/images/stories/noticias/VN_2020_NACIONAL.pdf

Manchikanti Gómez, Anu (2011). Testing the Cycle of Violence Hypothesis: Child Abuse and Adolescent Dating Violence as Predictors of Intimate Partner Violence in Young Adulthood. *Youth & Society*, 43(1), 171–192.

Power, Charmaine (2004). Romantic love and domestic violence. *Australian Nursing and Midwifery Journal*, 11(8), 36.

Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Silva, Micaela, & Afonso, Ilda (2016). Princípios éticos da intervenção do programa de prevenção da violência de género da UMAR. In Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana (2016). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*, (pp. 44 - 54). Porto: Publicações UMAR.

Walker, Lenore (1979). *The battered woman syndrome*. Nova Iorque: Springer Publishing.

13_ VIOLÊNCIA SEXUAL

INTRODUÇÃO

A violência sexual é uma das formas de violência de género, em que as vítimas são maioritariamente do género feminino. Foi a partir dos anos 70, durante a segunda vaga dos feminismos, que as questões relacionadas com a violência sexual começaram a fazer parte do discurso político a nível internacional (Kelly, 1988). Já em Portugal expressaram-se mais tarde, nos anos 80 (Tavares, 2008).

A violência sexual é a coação e/ou obrigação ou tentativa da prática de qualquer ato de cariz sexual não desejado, desde atos sexuais, como um beijo ou até um toque não desejado, praticados por qualquer (quaisquer) pessoa(s), independentemente da relação que tenha com a vítima, até às formas mais graves de penetração com objetos ou partes do corpo (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002). Esta forma de violência pode ocorrer em locais públicos ou privados, em qualquer idade (Nunes, Lima & Morais, 2017). Tal como em todas as outras formas de violência de género, não existe um perfil de vítima, uma vez que estas podem ser pessoas de qualquer sexo/género, qualquer idade, classe social, etnia/raça, nacionalidade ou religião.

A violência sexual pode ser praticada por pessoas desconhecidas, conhecidas (familiares, amigas/os, colegas de trabalho, entre outros), mas também pelo/a parceiro/a íntimo atual ou passado. O seu reconhecimento no âmbito das relações de intimidade é, muitas vezes, mais difícil (Mendes, 2016). Os atos de violência sexual podem surgir após coação, mais ou menos subtil, e podem incluir atos desde a pressão, intimidação, ameaça psicológica e/ou chantagem, como por exemplo, o término da relação ou a exposição da orientação sexual da pessoa, em casais do mesmo sexo, até ao uso da força física.

Algumas das formas de violência sexual são também recorrentes em situações em que a vítima não se encontra em plena capacidade física e/ou mental para, de forma consciente, manifestar o seu inequívoco consentimento para a prática sexual, como por exemplo quando está sob efeito de substâncias lícitas e ilícitas, adormecida, ou mentalmente incapaz de entender a situação que está a vivenciar. Neste sentido, as questões ligadas à confiança, ao consentimento e à importância de um diálogo aberto com a/o parceira/o, no que diz respeito à vida sexual, devem ser trabalhadas com as/os jovens, uma vez que estão numa fase de experiência, curiosidade e desenvolvimento da sua sexualidade. Importa mencionar que esta reflexão não deve ignorar o reconhecimento da diversidade de orientações sexuais e identidades de género, nomeadamente as relações de intimidade nas comunidades LGBTI+.

Em relação à violência sexual, é essencial abordar os mitos e estereótipos existentes - relacionados com a cultura da violação - que contribuem para a culpabilização da vítima. Em particular, será importante atender à diferenciação existente entre a socialização para a sexualidade de rapazes e de raparigas, na qual o desejo sexual masculino é priorizado, ignorando-se o desejo e o prazer femininos, as necessidades, os sentimentos e a autonomia sexual das jovens (Anderson, 2013; Becker, 1998). Deste modo, é necessário promover uma sexualidade livre e saudável em que as/os jovens falem abertamente sobre as suas dúvidas e opiniões.

VIOÊNCIA SEXUAL - REFLETIR SOBRE CONSENTIMENTO E CULPABILIZAÇÃO DA VÍTIMA

A relação sexual é uma parte importante e positiva nas relações de intimidade e no desenvolvimento da própria sexualidade, mas não deve ser considerada uma obrigação. Em todas as relações, o consentimento tem de ser sempre (re)negociado, pois não se trata de algo irreversível. A ideia da relação sexual como obrigação, ou algo que é expectável, pode levar a situações de violência, mesmo entre jovens. Neste âmbito, o conceito de consentimento entusiástico (*enthusiastic consent*) tem vindo a ser desenvolvido na investigação científica. Este conceito refere que o consentimento deve ser verbalizado e acompanhado de linguagem não verbal, sem sinais de ameaças, chantagens ou manipulação de qualquer ordem (Coy, Kelly, Garner, Kanyeredz & Vera-Gray, 2016).

A coação para a relação sexual pode acontecer de diversas maneiras como, por exemplo, com atitudes furtivas/escondidas, que consistem na remoção intencional do preservativo durante o ato sexual sem que a/o parceira/o o consinta ou se aperceba (*stealth*). Estas atitudes constituem-se como uma forma de violência sexual, uma vez que negam a autonomia das vítimas sobre o seu próprio corpo (Brodsky, 2017; Teitelman, Tennille, Bohinsky, Jemmott & Jemmott III, 2011).

Outra forma de violência sexual, como a partilha não consentida do *sexting* (envio de imagens, mensagens ou vídeos de cariz sexual e/ou íntimo consentida entre as/os intervenientes, habitualmente num contexto de relação de intimidade), tem-se tornado

uma prática frequente entre jovens. Em si mesma, a prática de *sexting*, não se constitui, à partida, como violência sexual, mas torna as/os jovens mais vulneráveis à partilha não consentida destes conteúdos com terceiras/os. Estas partilhas acontecem por diversos motivos, muitas vezes, no fim de um relacionamento, por vingança, ou outras razões, como o entretenimento ou o ganho de notoriedade no grupo de pares, levando à violência sexual *online*.

Um estudo realizado em Portugal com 525 alunas/os que frequentam o ensino superior, alerta para a frequência do *sexting*, tendo concluído que 59% da amostra já tinham recebido mensagens indesejadas de *nudes* (imagens de carácter íntimo ou sexual, explícitas ou não) e que 41% já tinham enviado esse tipo de imagens a outras pessoas (Ribeiro, 2019).

O Estudo Nacional da Violência no Namoro da UMAR de 2020, anteriormente citado, demonstra que 19% das/os participantes legitimam a violência sexual nas relações de intimidade (29% dos rapazes e 12% das raparigas) e 14% legitimam a violência nas redes sociais (19% dos rapazes e 11% das raparigas). Quanto aos indicadores de vitimação, 8% da amostra afirmaram que já tinham experienciado violência sexual nas relações de intimidade e 9% já tinham experienciado a violência nas redes sociais (Magalhães et al., 2020).

O conceito de culpabilização (Ryan, 1971) que está associado aos processos de revitimação, tão frequentes neste tipo de violência, acaba por a desvalorizar, considerando a vítima culpada e responsável pelo sucedido, reforçando o poder do ofensor (Shoellkopf, 2012). Devido ao medo da culpabilização - quer pela sociedade em geral, quer por instituições a que a vítima poderá recorrer - a denúncia deste tipo de crime

não é, muitas vezes, formalizada, podendo a vítima permanecer no silêncio durante anos ou até por toda a sua vida (Ahrens, 2006).

Vítimas de violência sexual apresentam consequências físicas, psicológicas e emocionais diversas, a curto, médio e longo prazo, tornando-se mais vulneráveis a problemas de saúde, como o desenvolvimento de doenças sexualmente transmissíveis e gravidezes indesejadas (Rosa, Oliveira, Oliveira, Fernandes & Oliveira, 2018). As consequências podem também ser verificadas ao nível familiar, relacional, sexual, entre outros contextos em que a vítima se insere, nomeadamente o contexto profissional. Esta violência torna a vítima mais vulnerável, com dificuldades ao nível da autoestima, mais propensa ao desenvolvimento de pensamentos negativos, com dificuldades na capacidade de concentração, com sentimento de culpa e de impotência, aumentando a probabilidade do desenvolvimento de depressão e de perturbações de *stress* pós-traumático (Cruz, Espíndula & Trindade, 2017; Nunes & Morais, 2016).

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 12º ano - ensino secundário.

DURAÇÃO: 120 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate prévio sobre os conceitos de violência sexual.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Visionamento de um vídeo sobre o consentimento e apresentação de comentários da rede social Facebook e/ou Instagram sobre a culpabilização das vítimas de violência sexual.

3_ MOMENTO FINAL: Realização de um texto em formato de comentário nas redes sociais sobre uma notícia de violência sexual.

OBJETIVOS

- _ Compreender o conceito de violência sexual;
- _ Debater o consentimento nas relações sexuais;
- _ Refletir sobre a culpabilização da vítima na violência sexual.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A sexualidade é um tema que as/os jovens no 3º ciclo normalmente estão interessadas/os em debater. É usual que surjam risos e comentários em tom de brincadeira ao longo das atividades e debates, sendo que a/o técnica/o pedagógica/o deve alertar para a importância da reflexão sobre a temática e também para a participação de todas/os num debate sério e respeitoso. Por ser um tema que não é habitualmente abordado em sala de aula, as/os jovens podem sentir-se inibidas/os a participar no início do debate. Perante esta dificuldade, cabe à/o técnica/o pedagógica/o mediar as reflexões que as/os alunas/os vão tendo, fazendo com que todas/os se sintam à vontade para partilharem as suas opiniões. Não se deve dizer que a/o jovem está errada/o, mas colocar questões a partir das suas afirmações, 'E se fosse um rapaz...?'; 'E se fosse a/o namorada/o...?'; 'Concordam com a/o vossa/o colega?'. Estas intervenções vão ajudar a que as/os jovens se sintam mais confortáveis em dar as suas opiniões, exprimir as suas dúvidas e curiosidades e promover o debate em grupo.

O tema da violência sexual deve ser introduzido após ter-se trabalhado o conceito e as causas da violência de género na sociedade e de violência nas relações de intimidade. É importante que todas/os as/os alunas/os tenham esse conhecimento prévio e que tenham abordado a sexualidade para haver uma reflexão mais profunda sobre este tema. Do mesmo modo, é relevante referir a sexualidade como um tema libertador e não apenas como um tema associado à prevenção da violência sexual. Alguns temas correlatos também podem ser trabalhados durante a discussão a respeito deste tema, tais como, o assédio sexual e a violência no namoro.

ATIVIDADES

1. A/O técnica/o pedagógica/o começa a sessão a escrever no quadro violência sexual, perguntando às/ aos alunas/os o que elas/es pensam sobre o assunto;
2. Pergunta-se às/aos jovens o que é necessário para haver uma relação sexual;
3. Após o debate inicial é visionado o vídeo “Tea Consent”;
4. Questiona-se às/aos jovens o que é necessário para haver consentimento e o que é a ausência de consentimento;
5. Seguidamente, analisam-se comentários de pessoas na rede social Facebook e/ou Instagram sobre a violência sexual e sobre a culpabilização das vítimas;
6. Após o visionamento de cada comentário, reflete-se com as/os jovens sobre o que está errado nas conceções presentes nos comentários;
7. Por último, pede-se a cada jovem que escreva um pequeno texto em formato de comentário sobre uma notícia de violência sexual veiculada pelos *media*, para sensibilizar as pessoas sobre este tema.

RECURSOS

- _ Equipamento informático e audiovisual;
- _ Vídeo “Tea Consent”;
- _ Comentários das redes sociais Facebook e/ou Instagram;
- _ Quadro;
- _ Imagem do consentimento e da ausência de consentimento (ver figuras 25 e 26).

Figura 25:
Imagem sobre
consentimento.

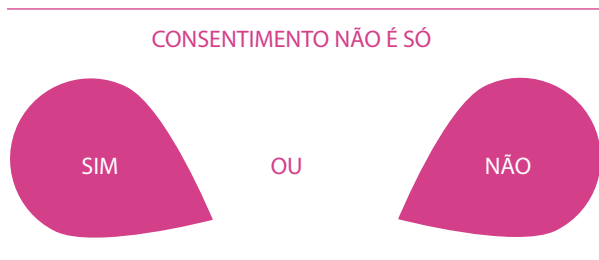


Figura 26:
Exemplos de
situações em que
não há consentimento.



AVALIAÇÃO

a) DAS APRENDIZAGENS: Na reflexão dos comentários, a/o técnica/o pedagógica/o irá compreender se as concepções das/os jovens se mantiveram, mudaram e/ ou se necessitam de aprofundar mais este tema.

b) DA SESSÃO: Solicita-se a cada jovem que escreva um pequeno texto em formato de comentário sobre uma notícia de violência sexual veiculada pelos *media*, para sensibilizar as pessoas sobre este tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Scott (2003). On sexual obligation and sexual autonomy. *Hypatia*, 28(1), 122-141.
- Ahrens, Courtney (2006). Being silenced: The impact of negative social reactions on the disclosure of rape. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 31-34.
- Becker, Mary (1998). Women, morality, and sexual orientation. *UCLA Women's Law Journal*, 8, 165-218.
- Brodsky, Alexandra (2017). "Rape-adjacent": imagining legal responses to nonconsensual condom removal. *Columbia Journal of Gender and Law*, 32(2), 183-210.
- Coy, Maddy, Kelly, Liz, Vera-Gray, Fiona, Garner, Maria, & Kanyeredzi, Ava. (2016). From 'no means no' to 'an enthusiastic yes': Changing the discourse on sexual consent through sex and relationships education. *Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power*, 84-99.
- Cruz, Suzyelaine Tamarindo Marques da, Espíndula, Daniel Henrique Pereira, & Trindade, Zeidi Araújo (2017). Violência de gênero e seus autores: representações dos profissionais de saúde. *Psico-USF*, 22(3), 555-67. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220314>.
- Kelly, Liz (1988). *Surviving Sexual Violence*. England: Polity Press.
- Krug, Etienne, Dahlberg, Linda, Mercy, James, Zwi, Anthony, & Lozano, Rafael (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Organização Mundial de Saúde Genebra.
- Magalhães, Maria José, Rodrigues, Alexandra, Beires, Ana, Maia, Ana Margarida, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Iglésias, Camila, Gouveia, Cássia, Pontedeira, Cátia, Jasmíns, Carina, Martins, Joana, Ribeiro, Patrícia, Mendes, Tatiana, & Ferreira, Valentina (2020). *Violência no Namoro em Portugal: Vitimação e Conceções Juvenis*. Porto: Publicações UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta. Disponível em: http://www.umarfeminismos.org/images/stories/noticias/VN_2020_NACIONAL.pdf
- Mendes, Tatiana. (2016). *A desocultação da violência sexual pelas vozes de mulheres sobreviventes Um estudo exploratório em relações de intimidade*. (Dis-

sertação do Mestrado Integrado de Psicologia). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/85855/2/145244.pdf>

- Nunes, Mykaella Cristina Antunes, & Morais, Normanda Araujo de (2016). Estupro e gravidez: relatos das vivências de mulheres antes e após o desfecho da estação. *Estudos de Psicologia*, 21(4), 468-76.
- Nunes, Mykaella Cristina Antunes, Lima, Rebeca Fernandes Ferreira, & Morais, Normanda Araujo de (2017). Violência sexual contra as mulheres: um estudo comparativo entre vítimas adolescentes e adultas. *Psicologia*, 37(4), 956-69. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003652016>.
- Rosa, Josyandra Paula de Freitas, Oliveira, Manuella Missawa de, Oliveira, Manoel Messias de, Fernandes, César Eduardo, & Oliveira, Emerson (2018). Violência sexual na região do ABC Paulista: retrato de 142 casos. *ABCS Health Sciences*, 43(1), 41-6. <http://dx.doi.org/10.7322/abcshs.v43i1.994>.
- Shoellkopf, Julia Churchill (2012). Victim-Blaming: a new term for an old trend. *The Community, Equity, & Diversity Collections*. 1-14 Disponível em: <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=gblbc>
- Tavares, Manuela (2008). *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. (Dissertação de Doutoramento em Estudos sobre as Mulheres). Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1346/1/Tese%20de%20doutoramento%20Manuela%20TavaresVF.pdf>
- Teitelman, Anne, Tennille, Julie, Bohinsky, Julia, Jemmott, Loretta, & Jemmott III, John (2011). Unwanted unprotected sex. Condom coercion by male partners and self-silencing of condom negotiation among adolescent girls. *Advances in Nursing Science*, 34(3), 243-259.
- Ribeiro, Patrícia Mendonça (2019). *Um estudo exploratório sobre o Abuso Sexual baseado em Imagens numa amostra de estudantes do Ensino Superior em Portugal*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123764/2/364908.pdf>
- Ryan, William (1971). *Blaming the victim*. New York: Pantheon Books.

14_ VIOLÊNCIA ENTRE PARES

INTRODUÇÃO

A expressão 'violência entre pares' refere-se, de modo abrangente, às formas de violência praticadas em contexto escolar entre adolescentes e jovens, em razão de manifestações de preconceito, racismo, homofobia/lesbofobia, classismo, capacitismo, intolerância, falta de empatia e desvalorização da outra pessoa. A violência entre pares pode ser praticada de várias formas, incluindo comportamentos e atitudes de abuso psicológico, emocional e/ou físico, de perseguição e de práticas em ambiente virtual, especialmente através das redes sociais.

Este tipo de violência é um problema social presente no contexto escolar em Portugal. Neste sentido, importa refletir de que forma a relação entre pares, as dinâmicas de grupo, os sentimentos de pertença ou exclusão podem potenciar, ou inibir, estas manifestações violentas, principalmente em ambiente escolar.

A escola é um ambiente social essencial para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Sendo a adolescência uma fase importante desse desenvolvimento, é marcada pela rutura gradual com a dependência familiar, e pela maior interação de rapazes e raparigas com os seus grupos de pares, na procura de maior independência e também de novas experiências. A aceitação entre pares pode desempenhar um importante papel, inclusive, no desempenho escolar das/os adolescentes e jovens (Staff & Kreager, 2008).

A violência entre pares ocorre, muitas vezes, na presença de observadoras/es ou, conforme o equivalente em língua inglesa, *bystanders* (Stueve et al., 2006; Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004). Ou seja, esta forma de violência manifesta-se frequentemente diante de um grupo que, por regra, apenas observa,

sem ajudar as vítimas (Polanin, Espelage & Pigott, 2012). As/Os observadoras/es passivas/os 'embora não façam nada para ativamente instigar ou encorajar a violência, nada fazem para impedir que ela se intensifique' (Stueve et al., 2006: 119). Desta forma, é importante pensar em estratégias para conscientizar e desenvolver ferramentas necessárias para que toda a comunidade escolar - docentes, alunas/os, encarregadas/os de educação, família, técnicas/os que trabalham em escolas e auxiliares de educação - estejam envolvidas/os e aptas/os para identificar e atuar em casos de violência.

VIOLÊNCIA ENTRE PARES - ATUAÇÃO DAS/OS OBSERVADORAS/ES (BYSTANDERS)

Abordar as questões da violência junto de crianças, adolescentes e jovens levanta a necessidade de compreensão de algumas diferenças importantes quanto aos limites daquilo que é um conflito saudável (por exemplo, um debate sobre opiniões e concepções discordantes) e aquilo que excede a discussão. É expectável que, dada a diversidade de pessoas e opiniões, haja conflito em espaço escolar (Chrispino, 2007), contudo, estas situações precisam de ser pausadas pelo respeito relativamente às divergências. Importa referir que "como em qualquer relação humana, as relações entre pares envolvem conflitos. Se, quando enfrentados e resolvidos construtivamente, os conflitos têm um efeito positivo no desenvolvimento, noutros casos, podem ser um fator negativo para a pessoa" (Garaigordobil & Oñederra, 2008: 52)³⁹. A violência pode ocorrer, quando se verifica a ausência de comunicação, empatia e respeito pelo espaço, opiniões e características da/o outra/o.

39. Tradução livre das autoras, no original: "As in any human relation, peer relations involve conflicts, although when they are faced and solved constructively, conflicts can have a positive effect on development, but at other times they can be a negative factor for the person".



**VIOLÊNCIA
AGRESSÃO
FALTA DE EMPATIA**



**CONFLITO SAUDÁVEL
DIÁLOGO
COMUNICAÇÃO**

Figura 27:
Diferença entre violência
e conflito.

De acordo com a reflexão de Freire, Simão e Ferreira, num estudo sobre as manifestações da violência entre pares em escolas portuguesas realizado no ano de 2006,

“a violência é um fenómeno em que há uma constante: algumas pessoas, por si sós, institucionalmente ou em grupo, impedem ou dificultam que outras pessoas tenham livre acesso ao gozo dos Direitos Humanos, desde os direitos mais básicos, como o direito ao bem-estar físico e à segurança até ao direito à cultura, por exemplo” (p. 160).

A violência entre pares pode manifestar-se de diversas formas e alguns estudos demonstram uma associação entre este tipo de vitimação e o abandono escolar entre adolescentes (Prakash et al., 2017; Alike, 2012). Além disso, os efeitos desta vitimação também podem estar associados ao insucesso escolar durante o ensino secundário (Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013). Experienciar a violência entre pares pode acarretar consequências graves para crianças, adolescentes e jovens, nomeadamente no que respeita à sua saúde física e mental. Alguns estudos apontam uma forte associação entre a vitimação por pares e o desenvolvimento de doenças somáticas

como perturbações do sono, dores de cabeça, dores estomacais (Wolke & Lereya, 2015) e até problemas ainda mais graves como a depressão, ansiedade e ideação suicida (Holt et al., 2015; Moore et al., 2017).

Neste sentido, trabalhar a prevenção destes comportamentos em ambiente escolar torna-se urgente, e importa considerar que o sucesso de intervenções neste sentido está também vinculado à sua duração ou prolongamento no tempo. Conforme reflexão levantada por Farrington e Ttofi (2009), é necessário tempo para a construção de um *ethos*⁴⁰ escolar comprometido com a eliminação destas manifestações de violência.

De entre diversas dimensões da violência entre pares, apresentamos um exemplo de plano de sessão focado na atuação das/os observadoras/es.

40. O *ethos* escolar refere-se à cultura pedagógica de uma escola.

PLANO DE SESSÃO

PARTICIPANTES: Grupo-turma do 6º ano - 2º ciclo do ensino básico.

DURAÇÃO: 90 minutos.

1_ MOMENTO ORGANIZADOR: Debate com o grupo-turma sobre violência entre pares, incluindo a questão das/os observadoras/es.

2_ MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO: Atividade 'OK | Não OK'.

3_ MOMENTO FINAL: Reflexão sobre a resolução de problemas sem recurso à violência.

206

OBJETIVOS

- _ Compreender em que consiste a violência entre pares;
- _ Refletir sobre resoluções de conflitos sem recurso à violência;
- _ Refletir sobre a atuação das/os observadoras/es em situações de violência.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Pressupõe-se que, antes desta sessão, a/o técnica/o pedagógica/o tenha trabalhado e refletido com o grupo-turma sobre as competências pessoais e sociais. Distinguir conflito de violência é um trabalho essencial na prevenção da violência entre pares, sobretudo para refletir sobre as competências pessoais necessárias para a comunicação assertiva e não violenta, e desconstruir algumas das dinâmicas de poder existentes entre o grupo de adolescentes e de jovens.

Após este primeiro momento, deve ser feita a identificação, nomeação e exemplificação de tipos e formas de violência através de exemplos de situações sugeridas pelo grupo e analisadas em conjunto. Alguns tipos de violência podem ser mais complexos na sua identificação, pelo que é fundamental concetualizar estas formas de violência com a finalidade de, assim, lhes atribuir visibilidade.

Também é fundamental trabalhar as consequências da violência e a não culpabilização da vítima. Além disso, importa que o grupo desenvolva capacidade reflexiva para o reconhecimento da violência, e da importância da intervenção ativa enquanto observadoras/es ativas/os (*bystanders*). Adicionalmente, será necessário informar as/os adolescentes e jovens a respeito das redes de suporte e de como podem proceder caso precisem de solicitar ajuda de pessoas adultas para a resolução de conflitos e para atuação em situações mais complexas de violência.

Antes de iniciar o trabalho sobre o tema da violência entre pares, é importante que tenham sido trabalhados previamente os temas relativos aos Direitos Humanos, à Violência e Violências, Preconceito contra pessoas LGB e Identidades e Expressões de Género. Ao abordar o tema da violência entre pares, deve

estimular-se o grupo para identificar situações de violação de direitos, tanto em contexto geral, ou seja, ao nível da sociedade, quanto em contextos mais específicos, aproximando-as das suas experiências e histórias - nomeadamente aquelas vivenciadas em contexto escolar.

Partindo-se dos exemplos e das histórias trazidas a debate pelo grupo-turma, a/o técnica/o pedagógica/o pode explorar as experiências vivenciadas pelas/os adolescentes e jovens na escola, tendo sempre em conta que este ambiente de partilha seja um ambiente em que as/os jovens se sintam seguros/os para partilhar as suas histórias. Através destes exemplos, a questão da diferença entre conflito e violência pode, novamente, ser abordada. Após este momento de debate e partilha, a/o técnica/o seleciona algumas situações de violência(s) e explora junto das/os alunas/os determinados tipos de violência, como as suas consequências.

O trabalho sobre o tema deve ser orientado de forma participativa, de forma a que todos os elementos do grupo-turma possam partilhar as suas experiências e conceções sobre o problema. Todo este trabalho deve ser articulado com a sistematização de conceitos e informações de como atuar em casos de violência.

ATIVIDADES

1. A/O técnica/o pedagógica/o inicia a sessão com um debate sobre violência entre pares para perceber quais são as concepções do grupo-turma sobre a temática;
2. De seguida, distribuem-se a cada uma/um das/os alunas/os dois cartões, o primeiro contendo a expressão 'OK' (simbolizada pelo polegar virado para cima) e o segundo contendo a expressão 'Não OK' (simbolizada pelo polegar virado para baixo);
3. Explica-se às/aos alunas/os que têm de se manifestar perante as atitudes de observadoras/es presentes nas histórias que serão apresentadas, levantando o cartão 'OK' - quando considerarem que a atitude é adequada ou correta - ou levantando o cartão 'Não OK' - quando considerarem que atitude não é adequada ou se trata de violência;
4. Após todas/os levantarem os seus cartões, a/o técnica/o pedagógica/o deve promover o debate e pedir para que cada uma/um justifique a sua opinião e indique possíveis formas de atuação de observadoras/es das situações de violência apresentadas. Neste momento do debate é muito importante assegurar que todas/os tenham espaço para expressarem as suas ideias e posições;
5. No final da sessão, distribuem-se folhas com os mesmos símbolos utilizados nos cartões para que o grupo-turma possa escrever mensagens ou desenhar sobre o que se deve fazer, ou não, numa situação de violência entre pares.

RECURSOS

- _ Cartões com as histórias de situações de violência entre pares e de comportamentos de observadoras/es;
- _ Cartões individuais de 'OK' e 'Não OK' (ver figura 28);
- _ Cartaz impresso em papel A3 com o mesmo desenho dos cartões 'OK' e 'Não OK'.

Figura 28:
Cartões para a atividade
'OK' | 'NÃO OK'.



OK



NÃO OK

AValiação

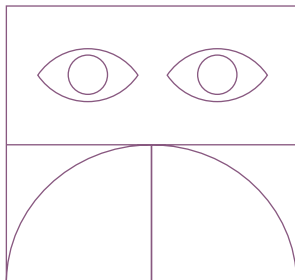
a) **DAS APRENDIZAGENS:** Durante a realização dos debates, a/o técnica/o pedagógica/o pode perceber se o grupo-turma refletiu - ou não - sobre os conceitos ao longo da sessão. Além deste aspecto, as atividades desenvolvidas ao longo da sessão ajudam a trabalhar com as/os alunas/os os seus limites e situações que podem espoletar conflitos ou violência. Da mesma forma, podem ser debatidas e desenvolvidas, em conjunto, ferramentas para que as/os jovens sejam capazes de identificar a violência, bem como atuar nestas situações, de modo a combatê-las e a promover um ambiente de respeito nas escolas.

b) **DA SESSÃO:** Ao longo da sessão, é importante perceber se o grupo-turma se comporta de forma interativa, participativa e respeitadora durante o debate. Adicionalmente, o grupo-turma pode expor na escola as mensagens escritas ou desenhadas, de modo a que estas possam sensibilizar as/os restantes colegas para a temática trabalhada nesta sessão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alika, Henrietta (2012). Bullying as a Correlate of Dropout from School among Adolescents in Delta State: Implication for Counselling. *Education*, 132(3).
- Chrispino, Alvaro (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 15(54), 11-28.
- Cornell, Dewey, Gregory, Anne, Huang, Francis, & Fan, Xitao (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of educational psychology*, 105(1), 138.
- Farrington, David & Ttofi, Maria (2009). How to Reduce School Bullying. *Victims and Offenders*, 4:4, 321-326, DOI: 10.1080/15564880903227255
- Freire, Isabel, Simão, Ana Veiga, & Ferreira, Ana (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Garaigordobil, Maite, & Oñederra, José António (2008). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Holt, Melissa, Vivolo-Kantor, Alana, Polanin, Joshua, Holland, Kristin, DeGue, Sarah, Matjasko, Jennifer, Wolfe, Misty, & Reid, Gerald (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), 496-509.
- Moore, Sophie, Norman, Rosana., Suetani, Shuichi, Thomas, Hannah, Sly, Peter, & Scott, James (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60.
- Polanin, Joshua, Espelage, Dorothy, & Pigott, Therese (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.

- Prakash, Ravi, Beattie, Tara, Javalkar, Prakash, Bhattacharjee, Parinita, Ramanaiik, Satyanarayana, Thalinja, Raghavendra, Murthy, Srikanta, Davey, Calum, Blanchard, James, Watts, Charlotte, Collumbien, Martien, Moses, Stephen, Heise, Lori, & Isac, Shajy (2017). Correlates of school dropout and absenteeism among adolescent girls from marginalized community in north Karnataka, south India. *Journal of adolescence*, 61, 64-76.
- Staff, Jeremy, & Kreager, Derek (2008). Too cool for school? Violence, peer status and high school dropout. *Social forces*, 87(1), 445-471.
- Stueve, Ann, Dash, Kimberly, O'Donnell, Lydia, Tehranifar, Parisa, Wilson-Simmons, Renée, Slaby, Ronald, & Link, Bruce (2006). Rethinking the bystander role in school violence prevention. *Health promotion practice*, 7(1), 117-124.
- Twemlow, Stuart, Fonagy, Peter, & Sacco, Frank. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215-232.
- Wolke, Dieter, & Lereya, Suzet Tanya (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.



TÍTULO
Violências e Violência de Género:
Prevenção Primária na Escola

EDIÇÃO
UMAR-Porto

GRAFISMO DA CAPA E PAGINAÇÃO
Marta Calejo

TIPO DE LETRA
Myriad Pro & Gill Sans

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
MaiaDouro

TIRAGEM
1000 Exemplares

DEPÓSITO LEGAL
485 743/21

ISBN
978-989-53175-1-6



NOTA DE EDIÇÃO: Esta publicação pode ser reproduzida e transmitida, desde que para fins pedagógicos e quando atribuídos os devidos créditos às suas autoras. Não pode ser alterada de nenhuma forma ou ser usada com fins comerciais.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

SECRETARIA DE ESTADO
PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE

