U.PORTO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

"A crise da saia do menino":

Educação transformadora como chave para a prevenção da Violência e promoção da Igualdade

Ana Gomes da Silva

M

2026

Universidade Do PortoFaculdade De Psicologia E Ciências Da Educação

"A crise da saia do menino"

Educação transformadora como chave para a prevenção da Violência promoção da Igualdade

Ana Gomes da Silv

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no domínio de Educação, Género, Corpo e Violência, realizado sob a orientação da Professora DoutoraMaria José Magalhães e co-orientação pela Professora Doutora Sofia Almeida Santos.

JUNHO, 2026

Resumo

O presente relatório de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto no domínio, Educação, Corpo e Violência, incide sobre a prevenção da violência, com particular enfoque na promoção da igualdade de género em contextos educativos. Neste quadro, a Educação assume-se como uma dimensão fundamental para a prevenção da violência e para a promoção de relações mais igualitárias.

Com o título, *"A crise da saia do menino",* este estudo pretende, através de uma metáfora, destacar a problematização surgente perante questões de género e formas de violência que atravessam contextos de desenvolvimento de crianças e jovens, expor lacunas do sistema educativo no seu combate, assim como, realçar contributos benéficos visíveis em diversos contextos educativos na prevenção da violência e na promoção da igualdade.

O estágio curricular dinamizado numa instituição de solidariedade social onde a promoção da igualdade de género e a prevenção de violência é a missão principal da mesma, permitiu integrar diversos projetos de intervenção socioeducativa, dirigidos a crianças e jovens, em principal articulação com estabelecimentos de ensino da Área Metropolitana do Porto **(AMP)**.

Para a execução deste processo investigativo, foram adotadas metodologias qualitativas, assentes na observação participante e na análise reflexiva das vivências e práticas desenvolvidas colaborativamente com a instituição de acolhimento, sustentadas em notas de terreno redigidas no decurso do estágio em articulação com uma componente de intervenção socioeducativa concretizada através da planificação e criação de materiais, sessões e atividades pedagógicas cujos temas chave foram: prevenção da violência, igualdade de género, pornografia e os perigos dos jogos online, esta componente surgiu como

contribuição colaborativa para o “Projeto Navegar” em vigor na instituição de destino.

As metodologias adotadas permitiram ainda sustentar evidências da persistência de estereótipos de género em contextos educativos assim como formas de violência normalizadas por discursos obsoletos. Contrapondo, foram igualmente evidentes os contributos decorrentes de dinâmicas mais leves e mais abertas, que favoreceram a abordagem a diversos temas e questões que surgiam.

Adicionalmente evidenciado, o potencial da adoção contínua de atividades pedagógicas inclusivas, neste caso, concretizadas através de projetos de intervenção externos aplicados em instituições educativas. Dentro dos seus objetivos, estes projetos têm como característica fulcral e central a reflexão crítica a nível individual e coletivo que ao gerarem discussões produtivas, conduzem à construção de ligações entre as pessoas intervenientes. Este resultado torna possível um conhecimento mais introspetivo e abrangente do que cada pessoa sabe, valoriza, pensa e questiona.

Desta forma procura-se dar maior destaque à escola e às organizações do terceiro setor que surgem então como dimensões fundamentais na construção de sociedades equitativas e aliadas na desconstrução de padrões redutores.

Palavras-Chave: Prevenção da Violência; Igualdade de Género; Educação Transformadora; Instrumentos pedagógicos; Intervenção socioeducativa; Justiça social; Pedagogia Critica; Escola e Instituições de Terceiro Setor; Reflexão e Transformação;

Abstract

This research report, produced as part of the Master's degree in Educational Sciences at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto, in the field of Education, the Body and Violence, focuses on the prevention of violence, with particular emphasis on the promotion of gender equality in educational contexts. In this context, education is recognised as a fundamental dimension for the prevention of violence and for the promotion of more equal relationships.

Entitled 'The crisis of the boy's skirt', this study aims, through the use of a metaphor, to highlight the emerging issues surrounding gender and forms of violence that permeate the developmental contexts of children and young people; to expose gaps in the education system's efforts to combat them; and to emphasise the beneficial contributions evident in various educational contexts towards the prevention of violence and the promotion of equality.

The curricular placement, carried out at a social welfare organisation whose primary mission is the promotion of gender equality and the prevention of violence, enabled the integration of various socio-educational intervention projects aimed at children and young people, primarily in collaboration with educational establishments in the Porto Metropolitan Area (AMP).

To carry out this research process, qualitative methodologies were adopted, based on participant observation and the reflective analysis of experiences and practices developed collaboratively with the host institution, underpinned by field notes compiled during the placement in conjunction with a socio-educational intervention component implemented through the planning and creation of materials, educational sessions and activities whose key themes were: violence prevention, gender equality, pornography and the dangers of online gaming; this

component emerged as a collaborative contribution to the ‘Navegar Project’ currently underway at the host institution.

The methodologies adopted also provided evidence of the persistence of gender stereotypes in educational contexts, as well as forms of violence normalised by outdated discourses. Conversely, the benefits arising from a more relaxed and open approach were equally evident, facilitating the exploration of various themes and issues that arose.

Furthermore, the potential of the ongoing adoption of inclusive pedagogical activities was highlighted; in this case, these were implemented through external intervention projects carried out in educational institutions. A key and central feature of these projects is critical reflection at both the individual and collective levels; by generating productive discussions, they lead to the forging of connections between the people involved. This finding enables a more introspective and comprehensive understanding of what each person knows, values, thinks and questions.

In this way, the aim is to place greater emphasis on schools and third-sector organisations, which thus emerge as fundamental elements in the construction of equitable societies and as allies in the deconstruction of reductive patterns.

Keywords: Violence Prevention; Gender Equality; Transformative Education; Teaching Tools; Socio-educational Intervention; Social Justice; Critical Pedagogy; Schools and Third Sector Organisations; Reflection and Transformation;

Résumé

Le présent rapport de recherche, élaboré dans le cadre du master en sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Porto, dans le domaine « Éducation, corps et violence », porte sur la prévention de la violence, en mettant particulièrement l'accent sur la promotion de l'égalité entre les sexes dans les contextes éducatifs. Dans ce cadre, l'éducation apparaît comme une dimension fondamentale pour la prévention de la violence et la promotion de relations plus égalitaires.

Intitulée « La crise de la jupe du garçon », cette étude vise, à travers une métaphore, à mettre en lumière les problématiques émergentes liées aux questions de genre et aux formes de violence qui traversent les contextes de développement des enfants et des jeunes, à exposer les lacunes du système éducatif dans sa lutte contre ces phénomènes, ainsi qu'à souligner les contributions bénéfiques observables dans divers contextes éducatifs en matière de prévention de la violence et de promotion de l'égalité.

Le stage pédagogique organisé au sein d'une institution de solidarité sociale dont la mission principale est la promotion de l'égalité entre les sexes et la prévention de la violence a permis d'intégrer divers projets d'intervention socio-éducative destinés aux enfants et aux jeunes, principalement en collaboration avec des établissements scolaires de la région métropolitaine de Porto (AMP).Pour mener à bien ce processus de recherche, des méthodologies qualitatives ont été adoptées, fondées sur l'observation participante et l'analyse réflexive des expériences et des pratiques développées en collaboration avec l'établissement d'accueil, s'appuyant sur des notes de terrain rédigées au cours du stage, en lien avec un volet d'intervention socio-éducative concrétisé par la planification et la création de supports, de séances et d'activités pédagogiques dont les thèmes clés étaient : la prévention de la violence, l'égalité entre les sexes, la pornographie et les dangers des jeux en ligne ; ce volet s'est imposé comme une contribution collaborative au « Projet Navegar » en cours au sein de l'établissement d'accueil.

Les méthodologies adoptées ont également permis de mettre en évidence la persistance de stéréotypes de genre dans les contextes éducatifs, ainsi que des formes de violence normalisées par des discours obsolètes. À l'inverse, les apports découlant de dynamiques plus légères et plus ouvertes, qui ont favorisé l'abordage de divers thèmes et questions soulevés, étaient tout aussi évidents.

Le potentiel de l'adoption continue d'activités pédagogiques inclusives a également été mis en évidence, dans ce cas précis, concrétisées par le biais de projets d'intervention externes mis en œuvre dans des établissements d'enseignement. Parmi leurs objectifs, ces projets ont pour caractéristique fondamentale et centrale la réflexion critique aux niveaux individuel et collectif qui, en générant des discussions productives, conduisent à la création de liens entre les personnes impliquées. Ce résultat permet d'acquérir une connaissance plus introspective et plus complète de ce que chaque personne sait, valorise, pense et remet en question.

On cherche ainsi à mettre davantage en avant l'école et les organisations du tiers secteur, qui apparaissent alors comme des éléments fondamentaux dans la construction de sociétés équitables et comme des alliés dans la déconstruction des schémas réducteurs.

Mots-clés: Prévention de la violence; Égalité entre les sexes; Éducation transformatrice; Outils pédagogiques; Intervention socio-éducative ; Justice sociale; Pédagogie critique; École et institutions du secteur tertiaire; Réflexion et transformation;

Agradecimentos

Em honra da pessoa que me criou, a razão por detrás da escolha da área das Ciências da Educação, agradeço da mesma forma que ela agradeceu na sua vez:

Às minhas irmãs, por serem uma inspiração, uma força incansável no mundo e na minha criação, por me darem apoio incondicional e reivindicarem o difícil papel de quem o tempo levou demasiado cedo, relembrando em cada fase e eternizando a sua presença. É também por vocês que estou hoje aqui e por isso esta conquista é um pouco vossa.

Ao meu maior apoio, companheiro para a vida, que me (re)carrega principalmente quando tudo me esgota, que me vê desistir e reerguer apoiando-me inquestionavelmente. Que foi e é colo todos os dias. Que celebra as minhas conquistas e vive comigo a tristeza das derrotas, sem nunca permitir que me afogue em solitude. Que me proporcionou uma segunda e terceira família, a que construímos e a que não só o criou como me adotou e me faz sentir pertencente, com um carinho imenso como se eu nunca tivesse sido um dia, uma estranha. A ti, a vocês, a gratidão é imensurável.

Às minhas amigas que são tanto família como as de sangue, que mereciam um espaço só delas para nomear, que com os seus imensos saberes, extrema paciência e carinho, foram e serão para sempre o meu maior colo, apoio que transcende qualquer força, que são presença mesmo na sua distância, resistência mesmo nas suas fragilidades e mais que tudo, são leveza neste caminho duro que é a vida. A vocês que me deram o chão de onde ergui este percurso, não há agradecimentos que satisfaçam.

Às minhas orientadoras, que permitiram que eu findasse esta fase árdua e longa, que não saíram do meu lado, batalhando comigo todas as peripécias que se atravessaram pelo caminho.

À minha restante família, às minhas queridas tias e tios que não permitem que me falte nada, principalmente, passar em vão o orgulho imenso que insistem que lhes trago e que sempre deram a esta sobrinha o estatuto de filha.

Às pessoas que este mestrado me permitiu que se tornassem amigas, a toda a gente que esteve sempre disponível para me auxiliar e à minha psicóloga, que sem ela creio que esta entrega nunca veria um sano fim.

Teria que escrever todo um relatório para conseguir transmitir realmente o quão agradecida estou e mesmo assim creio não ser suficiente.

A vocês, a mim, o mais profundo e transcendente obrigada.

Por fim e cuja menção exige um cantinho próprio,

Em tua memória minha mãe, que és a figura de influência incontornável na minha história e em muitas outras. Que incitaste em nós este trato irreverente de lutar por aquilo em que acreditamos, mas que deixaste o peso de uma saudade inconsolável. Que és a pessoa que eu mais ansiava poder partilhar esta conquista e que se o tempo te tivesse feito justiça estarias sentada na primeira fila da vida a assistir com orgulho o fim de mais uma etapa que tracei a partir dos teus passos. Do pouco que posso assegurar, a ti prometo minha mãe, nunca te deixar cair no esquecimento, nem as tuas lutas em vão, eternizando o teu poder como Mulher, Mãe, Irmã, Educadora, Aliada.

Para ti, minha doce mãe, uma eternidade nunca seria suficiente.

E para ti meu querido pai, em tão pouco tempo deram-me tanto propósito.

"Sei que estás na morte, mas isso jamais me impedirá de te esperar"

Educação da tristeza - Valter Hugo Mãe

In memoriam

Maria Lúcia de Almeida Gomes

Fernando Augusto Pereira da Silva

Lista de abreviaturas:

AMP- Área Metropolitana do Porto

APAV- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

CIG- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

FPCEUP- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

ONG- Organização Não Governamental

SPCE- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UMAR- União de Mulheres Alternativa e Resposta

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE

Resumo 4

Abstract 7

Résumé 9

Agradecimentos 11

Lista de abreviaturas: 15

Introdução: 20

Filha de Educadora quer educar 20

Capítulo I: 25

Quem semeia conhecimento colhe mudança 25

Educação na prevenção, na promoção e para a transformação 26

1.1 Igualdade de género: Um horizonte equitativo 26

1.2 Prevenção da violência: A prevenção pela procura de uma cultura de não-violência 30

1.3 A Educação transformadora: Uma prática potenciadora de mudança 32

Capítulo II 36

Todas as caminhadas começam pelo primeiro passo 36

2.1- O primeiro passo: De onde parti e com que fim 38

2.2- O caminho percorrido e o posicionamento que o transportaram 40

2.3- O fim do percurso e os métodos que permitiram o que foi recolhido pelo caminho 42

2.3.1- O contexto e quem participou 43

Capítulo III 47

Do trabalho e da experiência, aprendeu a mulher a ciência 47

3.1- A instituição que acolhe 49

3.2- Enquadramento e planeamento do estágio 50

3.3- No terreno: Projeto Raiz e Projeto Navegar 52
3.3.1- Atividades e estratégias participadas 56

..... 57

3.4- Balanço do percurso prático 65

Capítulo IV 67

O que se ouviu com os olhos 67

***Categoria 1- Estereótipos e Ideias preconcebidas pelas pessoas participan*tes** 68

Categoria 2 — Potencial sociológico de metodologias lúdicas e participativas 71

Categoria 3 — Contextos aliados à socialização 74

Categoria 4 — Limites e resistências à transformação e normalização 74

Capítulo V 78

Nem só de teoria vive a sabedoria 78

Bibliografia 83

Anexos 88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Calendarização projeto Raíz ..... **Erro! Marcador não definido.**
Figura 2- Calendarização projeto Navegar ..... **Erro! Marcador não definido.**
Figura 3- Exemplo pré-teste ..... **Erro! Marcador não definido.**
Figura 4 - atividade realizada por crianças no âmbito do projeto raiz sobre a temática "Igualdade de Género" ..... **Erro! Marcador não definido.**
Figura 5 - desenhos produdizdos por crianças realizados no âmbito de uma atividade sobre estereótipos de género ..... **Erro! Marcador não definido.**
Figura 6 - AMI-BINGO: Atividade de apresentação dinamizada no âmbito do Projeto Raiz 72
Figura 7- Cartazes sobre "SER MULHER" produzidos no âmbito do projeto Raiz em contexto de grupo 72

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Pré-teste 3º ano de escolaridade – Projeto Raíz 88
Anexo II - Pré teste 4º ano de escolaridade - Projeto RAÍZ 92
Anexo III - Pré-teste 6º/7º/8º ano de escolaridade – Projeto Navegar 95
Anexo IV- Apresentação dinamizada projeto navegar 99
Anexo V- Apresentação dinamizada no decorrer do projeto Navegar 105

Introdução:

Filha de Educadora quer educar

Criada por uma mulher, uma educadora, movida pela construção de um mundo menos violento, mais equitativo. Cresci com a convicção de que é possível uma transformação social construída através da educação. Ensinada a não desistir da luta pela equidade social, mesmo quando por vezes parece uma realidade longínqua. Aprendi que através do diálogo, da reflexão e exposição conseguimos desconstruir ideais que (re)surgem como tentativa de entrave para a concretização deste horizonte ético. Hoje, à luz de tudo que aprendi e me foi possível experienciar, tanto no meu percurso pessoal como académico, resolvi dar continuidade a esse legado, que honro com a mesma perseverança e compromisso que me foram transmitidos, onde cada intervenção surge como um ato de resistência contra sistemas opressivos que parecem subsistir na sociedade contemporânea.

Assim, a realização do presente relatório, não surge somente da vontade de conclusão para obtenção do grau académico, mas também como compromisso inerente em contribuir para gerações mais conscientes e humanas.

A temática estudada no processo do decorrente mestrado e apresentada no relatório em questão fundamenta-se na relevância surgente do contexto social e educativo da sociedade contemporânea. Não obstante ao progresso alcançado referente aos direitos humanos e à igualdade de género, ressaltam ainda regularmente, em diversos contextos, situações de violência, discriminatórias, promotoras de ódio, que inevitavelmente afetam direta ou indiretamente crianças e jovens. De facto, os relatórios estatísticos da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima consultados - relativos a crianças e jovens vítimas de crime e violência, bem como à violência no contexto escolar- mostram que entre 2022 e 2025 se observou um agravamento do fenómeno de vitimação em 52,4%, sendo que no contexto escolar este agravamento foi 58,9%, entre 2020 e 2025 (APAV, 2026)

Independentemente das transformações sociais já alcançadas, é inegável o agravamento destes fenómenos. Parte-se daqui para o argumento central do presente relatório que procura expor como a educação pode e deve ser uma dimensão ativa não apenas na prevenção destes fenómenos mas também na construção de contextos imparciais, seguros, promotores de reflexão e questionamento, contribuindo para a consciencialização, desconstrução de práticas discriminatórias e violentas e para a valorização das múltiplas subjetividades características dos contextos escolares (Garcia, 2015) Neste sentido, o presente relatório, desenvolvido no âmbito do estágio do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, (domínio de Educação, Género, Corpo e Violência) sob a metáfora *"A crise da saia do menino"* debruça-se principalmente, sobre lacunas nas abordagens, presentes no sistema educativo, relativas a questões de género e formas de violência. Em contraste, apresenta evidências positivas da adoção de estratégias pedagógicas inclusivas mais abertas e elucidativas. Nesta investigação, estas estratégias foram materializadas por intermédio de projetos de intervenção socioeducativa, ou abordagens praticadas nos contextos educativos. Perspetiva esta que se alicerça ao se reconhecer, adicionalmente, a escola, dentro da sua dimensão, um espaço privilegiado de socialização, onde as reproduções de estereótipos conservadores, contribuem para a validação de comportamentos que perpetuam a discriminação, a intolerância e o preconceito (Garcia, 2015)

A supervisão científica do estágio em questão esteve a cargo das Professoras Doutoras, Maria José Magalhães e Sofia Ramos Almeida Santos, docentes da FPCEUP[1]. A instituição de destino caracteriza-se como uma instituição de cariz solidário especializada na prestação de apoio jurídico, psicológico e social gratuito a vítimas de violência doméstica. Paralelamente dinamiza projetos comunitários e

[1] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

educacionais com o objetivo de contribuir na construção de uma sociedade livre de discriminação e violência. Esta vertente é o alicerce do estágio em apreço, cuja participação em determinados projetos socioeducativos em vigor na instituição surge como contexto central. Os projetos socioeducativos participados, foram dirigidos a crianças e jovens e implementados em estabelecimentos de ensino da Área Metropolitana do Porto. No âmbito do estágio, o acompanhamento de diversas sessões dos projetos abrangidos, a autonomia na criação de material didático para ações de sensibilização (sobre violência, os perigos dos jogos online e a pornografia), a dinamização individual das mesmas, a participação em atividades lúdicas nos estabelecimentos de ensino sobre diversos tópicos descritos em detalhe no capítulo quarto do presente relatório - dinamizadas colaborativamente com a equipa multidisciplinar da instituição- , bem como, a observação posterior, de sessões de prevenção da violência de género destinadas ao corpo docente e não docente das instituições de ensino abrangidas, constituem o foco central da experiência de estágio.

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, priorizando a observação participante como estratégia central. A recolha de dados fundamenta-se na utilização de notas de terreno como instrumento de levantamento de perspetivas, permitindo uma reflexão critica e compreensão dos princípios subjacentes, sustentada por diversos materiais produzidos e documentos institucionais consultados durante a experiência de estágio.

Em conformidade com a "educação transformadora", este relatório promove a reflexão sobre as potencialidades da implementação de medidas que visem a desconstrução de desigualdades, fomentando o pensamento crítico e o contributo que as escolas e organizações do terceiro setor podem desempenhar no combate a adversidades sociais discriminatórias surgentes.

Estruturalmente, o documento encontra-se dividido em cinco capítulos chave, articulando o enquadramento contextual do estágio realizado na instituição de destino, em conformidade com as reflexões decorrentes deste.

O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico do objeto de estudo, fundamentando o contexto temático do relatório, contextualizando simultaneamente os conceitos de: igualdade de género, violência e prevenção e educação transformadora nos contextos educativos e os contributos das organizações do terceiro setor perante a prevenção da violência e a promoção da igualdade de género através de métodos didáticos de intervenção.

Surge o segundo capítulo que expõe a questão de investigação em estudo assim como o posicionamento, os objetivos da mesma, as opções metodológicas adotadas, e paralelamente o enquadramento teórico-analítico dos instrumentos de recolha de dados, das pessoas participantes envolvidas e das questões éticas subjacentes.

O terceiro capítulo é dedicado ao enquadramento do estágio, caracterizando a instituição de destino, os projetos desenvolvidos, bem como as atividades participadas de carácter sequencial e pontual.

O capítulo culmina com a análise descritiva dos Projetos de Intervenção Socioeducativa, descrevendo a sua estrutura, objetivos, etapas, atividades realizadas, materiais produzidos e consequentemente as observações e contributos da participação ativa.

No capítulo seguinte, e último dos capítulos centrais, é apresentada de forma categorizada uma análise e discussão de conclusões emergentes da experiência de estágio. Em articulação com as notas de terreno e os documentos institucionais equiparam-se perspetivas obtidas em concordância com os objetivos e questões do capítulo segundo.

Por fim, encerra-se o relatório de estágio com uma articulação de dimensão mais reflexiva sobre os desafios encontrados, expetativas do processo e um parecer critico sobre os contributos predominantes desta experiência.

Não obstante, o percurso de estágio permitiu ressaltar a persistência de situações, práticas e estereótipos que promovem a desigualdade, mesmo em contextos educativos. Contudo, verificou-se que um agregar de metodologias consistentes, inclusivas, lúdicas, sustentadas pela reflexão, pensamento critico e pelo livre questionamento criam alicerces eficazes para a promoção de uma sociedade mais justa.

Capítulo I:

Quem semeia conhecimento colhe mudança

Educação na prevenção, na promoção e para a transformação

Ao longo do presente relatório, a Educação é concebida como um vetor estruturante de mudança social, particularmente quando se trata do desenvolvimento de sociedades democráticas alicerçadas em valores mais justos e equitativos, (Giroux & Figueiredo, 2020) Não obstante a este eixo estruturante no processo de conscientização das populações, a educação contemporânea mantém ainda assim condutas contraditórias no domínio da Igualdade de género, identidade e cidadania. Esta dualidade da educação que promove e contradiz, que transforma, mas reproduz, traduz-se como o ponto de partida do presente relatório um horizonte que fundamenta a relevância desta premissa.

Articulam-se desta forma três movimentos conceptuais que sustentam teoricamente o objetivo de estudo. Partindo da promoção da igualdade de género como horizonte de sociedades mais equitativas, para a prevenção da violência na construção de uma cultura de não violência e posteriormente mobiliza-se o conceito de Educação Transformadora que surge como prática pedagógica que assume a emancipação do pensamento crítico (Freire, 1970) como premissa fulcral da promoção e prevenção anteriormente referidas.

1.1 Igualdade de género: Um horizonte equitativo

Quando pensamos em igualdade de género, devemos evitar diminuir como um conceito científico categoricamente restrito e procurar olhar como uma dimensão para um horizonte idealmente ético, cujo processo valoriza pessoas como um todo reconhecendo o histórico opressivo que lhes é transversal e procurando concretizar um potencial desenvolvimento social que se premeie pela igualdade de direitos e oportunidades.

De forma a concretizarmos este horizonte é crucial desconstruir *"categorias"* historicamente traçadas como: mulher e homem, estas não são formativas nem inerentemente binárias, mas sim construídas na sua individualidade, querendo desta

forma sublinhar como a igualdade de género não se centra apenas na igualdade entre homens e mulheres, procura sim também, a igualdade de oportunidades transversal a religiões, classes sociais e orientações sexuais (Teixeira, 2015).

Desta construção conceptual emerge uma densidade crítica que obriga a encarar a escola como, dentro da sua multiplicidade, um espaço onde surge cruzamento e reprodução de diferentes eixos de desigualdades (Teixeira, 2015).

A urgência por esta desconstrução exige uma visão sobre o conceito de género, longe de uma definição anatómica, designa sim uma forma de ser social, histórica e culturalmente construída, na forma como a sociedade compreende os corpos masculinos e femininos (Carrito & Araújo, 2013). A socióloga Raewyn Connell, traz o conceito sociológico de masculinidade hegemónica que se traduz num padrão de masculinidade utilizado para referência na dominação masculina, num determinado contexto espaciotemporal (Carrito & Araújo, 2013), pressionando o facto de que, assim como sugerem Hearn & Pringle (2006, como citado em Carrito & Araújo, 2013) a(s) masculinidade(s) deveriam ser entendidas com ambiguidade, fluidez como premissa para compreender "a multiplicidade e complexidade dos padrões de masculinidade". Daí de novo o que foi previamente afirmado de que a categorização para mulher e homem não deverem ser formativas nem inerentemente binárias pois são construídas da sua individualidade e complexidade, conscientizando para uma visão coletiva que reconheça as diferenças e os conflitos da realidade histórica de privilégio, opressão e poder que atravessa o processo, mas que assente na confiança que os seres humanos conseguem reconhecer e mudar (Weiler, 2003).

Este processo começa inevitavelmente cedo na vida de cada pessoa e, portanto, atravessa também os contextos educativos pelos quais cada pessoa passa. Começamos a construir a nossa identidade de género em contextos de socialização em que participamos, familiar, de comunidade, educativos entre outros. Mas logo na primeira infância as crianças são muitas vezes confrontadas com uma organização curricular e espacial que já transmite ideias estereotipadas, evidenciando de imediato uma lacuna

na educação para uma rapariga e para um rapaz. Recordo-me de na minha primeira infância no jardim escola, as batas "das meninas" serem cor-de-rosa e "dos meninos" serem azuis ou verdes, apesar de ambas se assemelharem a um vestido que cada criança utilizava de forma identificativa e para não se sujar na escola. Algo que na realidade desperta alguma curiosidade, porque a cor deveria ser diferenciada, mas não era associado o facto da peça de roupa em si se assemelhar estruturalmente a um vestido, sendo que no caso de uma criança de sexo masculino se apresentasse na escola com um vestido, a peça de vestuário que é muitas vezes socialmente estabelecida como "uma peça de roupa de menina" mesmo com uma bata por cima, iria causar instabilidade e problemática no contexto educativo na altura, algo que considero verdadeiramente curioso e que aliás, surge no decorrer do estágio e onde no penúltimo capítulo irei expor com maior detalhe e com a desconstrução e reflexão que surgiu.

Mesmo sem nos direcionarmos para a vertente do vestuário, a questão dos espaços para brincar nos contextos educativos, estarem imediatamente associados a papeis de género, *na cozinha brincam as meninas, com os carros e a jogar à bola brincam os meninos*, mas no momento da história e no canto dos contos aí já um espaço neutro, isto claro dependendo da história que for contada. Aliar tudo ao facto da presente normalização de estereótipos de géneros nos currículos educativos como até nos materiais pedagógicos, na língua, no sucesso e insucesso escolar (Quaresma, 2010) e de ainda estar estabelecido um *x* tipo de áreas que são "adequadas" para cada sexo, demonstra como a escola tem um impacto ativo na construção de identidades (Carrito & Araújo, 2013), aliás como dita Guacira Louro (200: 41), (citado em Carrito & Araújo, 2013, p.144):

«a escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemónicas de masculinidade e feminilidade».

Esta realidade ainda é transversal na sociedade contemporânea, permanecem ainda as desigualdades e disparidades sociais e económicas, (Garcia, 2015) o resultado de uma

sociedade que ainda se impera por uma estrutura patriarcal e sexista. E é partindo desta articulação entre aquilo que é material e o que é simbólico que a igualdade de género surge como um horizonte ético e a escola como dimensão imensa nesta luta pela igualdade, até porque se surge como veículo de perpetuação de estereótipos também pode afirmar-se como um contexto que promove uma ação desconstrutiva, reflexiva sobre estas problemáticas (Magalhães et al. 2017). A educação para a promoção igualdade e para a prevenção da violência precisa de confrontar todas as vertentes que provém de uma cultura patriarcal, ou que permitem e perpetuam a desvalorização das mulheres ou qualquer grupo social minoritário, para que, em conjunto com as crianças, jovens, adolescentes que detém uma capacidade e inteligência que merece valorização, se construa e cumpra com este horizonte ético de mudança social (Magalhães et al., 2017).

Um exemplo de um método implementado que demonstra como a desconstrução de estereótipos de género e a promoção da igualdade podem ser postas em prática em articulação com instituições de terceiro setor, é o caso do Projeto ART'THEMIS da autoria da UMAR, aceite e implementado em contextos educativos mais precisamente em escolas portuguesas e que consiste num programa de prevenção primária de violência de género e que aborda desde direitos humanos a estereótipos, preconceitos, homofobia, violência no namoro e o empoderamento (Magalhães et al., 2017, p.12). A eficácia destes métodos não é instantânea, mas a construção de valores ou opiniões também raramente o é. Para obtermos resultados eficazes, que nem sempre é possível ou talvez não com a dimensão que desejávamos, os métodos que são utilizados, a filosofia educativa, a avaliação contínua e as readaptações necessárias são fatores cruciais que em ação conjunta de escolas ou outras instituições educativas com instituições de terceiro setor podem articular para uma intervenção mais eficaz. Debater sobre estereótipos de género na escola pode contribuir para uma redução destas desigualdades noutras esferas da vida e proporcionar novas perspetivas que impactem positivamente a vida das crianças e jovens (Black, Tambo, Janeckova, & Mompoint-

Gaillard, 2021). No entanto é de notar que estes processos de mudança são vagarosos e requerem intervenções longas e consistentes, mas é exatamente por essa necessidade que a prevenção é o caminho para a mudança, (Magalhães, s.d.).

1.2 Prevenção da violência: A prevenção pela procura de uma cultura de não-violência

"O uso intencional de força física ou poder, seja ele ameaçado ou efetivo, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha uma elevada probabilidade de resultar em lesões, morte, danos psicológicos, desenvolvimento inadequado ou privação" (World Health Organization (WHO), 2002) (tradução própria)

A citação acima é a formulação da definição que a OMS apresenta para o conceito de violência, esta formulação da definição surge com base em noções sobre intencionalidade, poder, alvo, natureza e impacto do ato (Perdigão et al., 2016). Sendo que em linguagem do senso comum, a violência é associada à agressividade, força, luta e constrangimento, ao assumirmos estes conceitos (agressividade, força, luta e constrangimento) como conceitos com a mesma equivalência e que traduzem concretamente em que consiste violência como dimensão, contribuímos para uma perpetuação da ideologia da violência, conceito que compreende um conjunto de crenças, normas e representações que legitimizam ou desculpablizam de certa forma o uso da violência, tornando-a aceitável e pouco visível, algo cujo combate procura exatamente desfazer, para que não haja uma trivialização desta. Sobretudo considerando que as manifestações da violência se concretizam de múltiplas formas, física, psicológica, sexual, de negligência, privação. Contando como critério e categorização de quem perpetua, Perdigão et al (2016), aponta três tipologias que sobressaem: *violência autodirigida, interpessoal e coletiva sendo que estes tipos não são abstratos ao contextos escolar, a violência interpessoal e mesmo coletiva dentro das suas subcategorias incluem também maus tratos a crianças e jovens,*

estes atos entre relações não partem apenas de ambientes familiares, surgem também nos contextos escolares, ocorrendo de forma multifacetada entre docentes e pessoas alunas, verbal e física (Giordani, Seffner, & Dell'Aglio, 2017). Dentro destas tipologias e formas de violência, é de destacar a violência psicológica que tem tendência a ser mais difícil de identificar e agir, e que, no entanto, é documentada como uma forma de violência cujos danos são muitas vezes mais significativos e persistentes, o que exige um esforço acrescentado de conhecimento e competência técnica para a identificar (Perdigão et al., 2016).

Exatamente por a violência como um todo ter uma profundidade complexa, é necessária uma desconstrução contínua para que não permaneça assente numa banalização e naturalização, como no caso da violência de género que só começou a ser mais desafiada e desconstruída nas últimas décadas, visto ser continuamente percebida como algo baseado numa ideologia de "acomodação" às diferenças sexuais previamente estabelecidas como "naturais", (Magalhães et al., 2017) que apenas começaram a ser desconstruídas por estudos feministas que dedicaram a evidenciar que essa ideologia partia de uma construção histórica e social enraizada na dominação masculina (Quaresma, 2010, p.16) que é passível de ser ultrapassada se for abordada com prioridade na prevenção e na identificação das causas começando pela forma como se as naturaliza (Perdigão et al., 2016)

Abordando a perspetiva da intervenção educativa, prevenir violência, surge com o objetivo de combater o problema social como um todo, para evitar as consequências que lhe são inerentes. Para a boa prática e resultado da prevenção da violência como um problema da sociedade é necessário compreender os três níveis de prevenção que são habitualmente distintos quando se fala de prevenção (Perdigão et al., 2016), sendo que a primária é onde se insere mais o contexto do estágio praticado, pois a intervenção primária surge em forma de ações para prevenir comportamentos de risco consciencializando e informando para que

estes comportamentos nem cheguem a acontecer de forma a evitar ocorrências de problemas, no presente e no futuro da vida das crianças e jovens envolventes (Magalhães et al., 2017).

Dentro de um contexto escolar como expõe Giordani, Seffner, & Dell'Algio (2017), o que acontece é confrontado de forma fragmentada porque para intervir perante situações de violência são necessárias certas ferramentas especialmente ao lidar com crianças e jovens que requerem formação, conhecimento, apoio de toda a comunidade escolar, para que, independentemente da manifestação de violência, o contexto que rodeia as estratégias optadas sejam coesas e devidamente pensadas caso contrário o reconhecimento das manifestações de violência ocorrentes vão permanecer normalizadas como situações esporádicas e não como uma dimensão que necessita ser reconhecida na sua gravidade.

1.3 A Educação transformadora: Uma prática potenciadora de mudança

Com a evolução do mundo contemporâneo, é inegável que a educação detém um papel imprescindível na progressão da sociedade contribuindo para a consolidação de ideais assentes na justiça social e no desenvolvimento humano. Neste contexto, a educação assume-se como fundamental para a redução da exclusão social, da opressão e das diversas formas de desigualdades, promovendo uma sociedade mais inclusiva e democrática... (Delors, 2010). No entanto, e para legitimidade desse argumento, é necessária uma constante adaptação dos métodos utilizados e conhecimentos transmitidos sem haver uma negligência de todo o saber adquirido e do que foi vivenciado (UNESCO, 2010). Esta perspetiva da Educação Transformadora, não se trata apenas de um acréscimo ao currículo escolar existente, nem de uma mera acumulação de conteúdos, mas sim da procura pelo equilíbrio entre o que se demonstra essencial para preservar uma educação rica em conhecimento e a promoção de respeito pelo pluralismo em prol da salvaguarda da humanidade (UNESCO, 2010).

Segundo *Freire (1970*), educador e filósofo renome, a educação é mais de que um simples ato transacional de "depósito" de conhecimentos. A Educação é uma "força transformadora" que nos afasta da passividade que é a ignorância (Freire, 1970). Esta passividade gera desconhecimento e uma *dormência* perante as estruturas sociais que, ao não adotarem uma educação libertadora, inviabilizam a emancipação individual. Tal fenómeno não surge apenas de escolhas pessoais, mas também, é o reflexo de um sistema que perpetua uma certa insciência através da omissão de saberes críticos, funcionando quase como um *complô* para reprimir a reflexão, (Giroux & Figueiredo, 2020)

Esta postura de certa forma conformista incrementa a aceitação, muitas vezes inconsciente de uma realidade parcializada por discursos opressores. Ao praticarem um método "depositivo" da educação, impõem certas normativas como verdades incontestáveis. Sem questionamento coletivo, o que é transmitido torna-se regra e qualquer ideia discordante, um ato de rebeldia. Quando na realidade, a educação deve surgir não como um elemento opressor, mas sim como um veículo para a aceitação das multiculturalidades originando sociedades mais compreensivas e solidárias. (UNESCO 2010)

Este paradigma de educação exige que a comunidade escolar embarque num processo contínuo de análise e reformulação das próprias práticas, processo esse que requer que a escola reconheça na sua ação que a educação é também um ato de intervenção no mundo (Freire, 1999). Assumir esta vertente política da educação significa reconhecer que a educação forma consciências e que o conhecimento é o resultado de produções sociais que surgem da reflexão, da ação e da curiosidade (Giroux & Figueiredo, 2020).

A educação transformadora, pressupõe uma relação com a realidade que permita compreender, questionar e agir sobre ela. Para Freire (1970), uma educação que problematize, contribui para que as crianças e jovens estudantes reconheçam o mundo como uma realidade em constante transformação e se reconheçam como pessoas participantes e impactantes para esse processo. A prática educativa implica por isso,

identificar que condições estão a restringir a liberdade e participação das pessoas, procurando possibilidades de as transformar (Freire, 1970).

Neste âmbito educativo, a pedagogia comprometida de Bell Hooks, retoma a práxis de Freire, destacando a importância da relação educativa e do reconhecimento de experiências de quem está a aprender, o que defende que o ensino permite questionar e refletir nas fronteiras e desigualdades associadas à raça, à classe e ao género (Alhumaid, 2019). A transformação exige que as pessoas reflitam nos pressupostos que orientam a sua compreensão do mundo. A alteração de um hábito de pensamento, exige então por si, a sua participação no processo reflexivo (Calleja, 2014)

No contexto escolar, estas perspetivas levam a considerar o que se aprende para além dos conteúdos explicitamente ensinados. As relações quotidianas, a organização dos espaços e as escolhas curriculares também transmitem valores e expectativas. Os conceitos de currículo oculto e de currículo nulo permitem analisar essas aprendizagens, quer através das práticas e mensagens implícitas, quer através daquilo que é omitido. A sub-representação das mulheres nos conteúdos pode contribuir para que o seu papel seja entendido como secundário. Da mesma forma, a aceitação de que os rapazes ocupem mais espaço ou recebam mais atenção pode reforçar a sua posição de domínio (Black, Tambo, Janečková, & Mompoint-Gaillard, 2021). A mudança destas práticas exige uma reflexão sobre as conceções das próprias pessoas profissionais de educação e sobre a forma como estas se refletem na sua atuação. No caso da educação de infância, Warin e Adriany (2017) salientam a necessidade de desenvolver uma consciência de género que permita reconhecer e questionar as desigualdades presentes nas práticas educativas. A promoção da igualdade concretiza-se, deste modo, tanto nos conteúdos abordados como nas oportunidades de participação, nas expectativas dirigidas às crianças e nas relações estabelecidas no quotidiano.

A educação transformadora deve, assim, criar condições para que as relações de género sejam discutidas e questionadas, permitindo construir formas de convivência mais

igualitárias. Esta finalidade aproxima-se da pedagogia crítica, que atribui à educação um papel na formação de pessoas cidadãs capazes de interrogar a realidade e de participar na sua transformação (Giroux & Figueiredo, 2020). Relaciona-se também com o pilar «aprender a conviver», apresentado por Delors (1996), ao reconhecer a compreensão de cada pessoa e a vida em comum como dimensões fundamentais da educação.

Capítulo II

Todas as caminhadas começam pelo primeiro passo

O processo para o método

Para toda a procura de conhecimento é necessário um processo metodológico, e para alcançar esse conhecimento, é preciso, numa fase inicial, definir um objetivo central que nos mova e funcione como meio de orientação, e um paradigma que cumpra o seu propósito através de métodos que permitam então alcançar os objetivos traçados, não obstante aos desafios que surjam (Taylor & Medina, 2013). Por detrás dessa procura existe inevitavelmente um contexto que a envolve e atravessa o processo - e que, frequentemente, dita, (in)viabiliza ou produz determinadas técnicas ou instrumentos que podem ou não satisfazer aquele que era o percurso concebido inicialmente. Não é, por isso, de estranhar que investigação em educação seja regularmente caracterizada como *naturalista,* atendendo a que, frequentemente, os dados recolhidos surgem de situações, conversas, comportamentos naturais das pessoas. (Bogdan & Biklen, 1999) Tais derivações, em princípio, são-nos exteriores e nomeadamente surgem amiúde para proteção das pessoas envolvidas, por reticência com o que é desconhecido, principalmente no que consta partilhas de saberes e vivências pessoais, por burocracias institucionais, por crenças ou por valores. A nós, pessoas investigadoras e curiosas, cabe então o desafio de procurar concretizar os objetivos que traçámos considerando os princípios da compreensão e do respeito por tudo que rodeia, sustenta ou limita o processo de forma a vincular o processo teórico com reflexão e ação (Todic & Christensen, 2022).

Este preâmbulo surge como nota introdutória para a exposição do posicionamento epistemológico, metodológico e ético tomado no estágio em questão, partindo da ideia central, de que estes métodos não são meramente técnicos, são atos que consideram a teoria e a ética, que traduzem a visão de quem investiga e de quem faz parte da investigação (Taylor & Medina, 2013).

2.1- O primeiro passo: De onde parti e com que fim

A pergunta que motivou o caminho aqui descrito – *Como podemos através da Educação contribuir para a prevenção da violência e para a promoção da igualdade viabilizando a construção de comportamentos e valores mais inclusivos e compreensivos para as diversas vertentes das relações humanas?* – não surge infundada, surge sim e curiosamente tal como as conclusões retiradas do estágio, da observação e confronto constante, com contextos onde estereótipos de género e situações de violência continuam a surgir de forma normalizada (Quaresma, 2010). Esta normalização não é novidade, aliás, este facto surgiu consistentemente durante a formação académica que me conduziu até este momento. Um facto suportado por extensa literatura que comprova como desde muito cedo na vida das pessoas é incutida uma construção social sobre feminilidade e masculinidade adicional às características culturais e sociais transversais à escola e à família (Garcia, 2015). Foi por reconhecer e ser confrontada com esta realidade tão recorrente que me surgiu a questão de investigação e a determinação em clarificar se, na escola há uma reprodução destes comportamentos, não poderá também haver transformação?

Considerando a questão de investigação e o contexto em que o estágio se inseriu, apresentado na secção seguinte, foram delineados certos objetivos, que posteriormente motivaram as opções metodológicas utilizadas, sendo estes:

- Compreender a amplitude da atuação da instituição de destino na prevenção de violência e na promoção da igualdade de género, como articulam e em que contextos;
- Desenvolver competências relacionadas com a área das Ciências da Educação, em particular competências relevantes para Intervenção social e educativa, abrangendo desde: balanço de necessidades, planeamento de ações e projetos educativos, produção de materiais de apoio e atividades, colaboração com uma equipa multidisciplinar entre outras;

- Contribuir e aplicar conhecimento teórico nas tarefas e projetos participados em articulação com as práticas utilizadas no terreno;
- Observar, identificar e registar dentro dos contextos, situações e comportamentos que normalizam desigualdade e/ou violência, de onde vêm e porquê;
- Conhecer e perceber o funcionamento de organizações de terceiro setor, atendendo as complexidades e adversidades que atravessam;
- Refletir e verificar o impacto e relevância de projetos socioeducativos aplicados a contextos educativos para a consciencialização de temáticas prementes e na transformação de comportamentos e valores;
- Cumprir com os objetivos e desafios que me forem propostos pela instituição de destino de forma proativa, informada e consciente;
- Conhecer e explorar diversos contextos obtendo aprendizagens sobre demais culturas, assimetrias sociais e económicas, desenvolvendo uma postura e perspetiva reflexiva e analítica, respeitando minuciosamente os princípios e condições éticas durante o processo e independentemente do contexto;

Considerando os objetivos traçados para o estágio e a concretização dos mesmos foram adotadas metodologias qualitativas e participativas descritas e fundamentadas no corrente capítulo. Face às experiências e circunstâncias previstas assim como os contextos a estas aliados, as técnicas e instrumentos adotados, era necessário estarem em consonância com os regulamentos e acordos feitos entre a instituição de destino e as dimensões envolvidas. Neste mesmo tópico surgiram algumas entraves éticas que inviabilizaram o uso de alguns métodos que poderiam pôr em causa a confidencialidade estipulada previamente nestes acordos neste caso, entrevistas semiestruturadas o que apesar de ter surgido como entrave inesperada motivou criatividade na recolha de informação e permitiu uma experiência mais imersiva nos contextos frequentados.

2.2- O caminho percorrido e o posicionamento que o transportaram

No subcapítulo anterior expus o ponto de partida e os objetivos que tracei para o estágio realizado, sendo que nesta secção considero prioritário contextualizar o caminho metodológico optado assim como o que o sustenta.

Como previamente referido, o processo metodológico é inerte à procura de conhecimento, e para nesse processo se cumprir com o objetivo dessa procura é necessário recorrer a métodos que são inevitavelmente orientados por sistemas de valores e crenças que viabilizam o que se procura saber, de que forma e com que fim (Taylor & Medina, 2013). Partir da questão de investigação mencionada requer um posicionamento reflexivo e um posicionamento interventivo, pelo que se convergem dois paradigmas: Interpretativo e Critico. Interpretativo porque como referido por Taylor & Medina (2013) permite que a narrativa resultante das perspetivas pessoais da pessoa que está a investigar e das pessoas que participam demonstre maior detalhe sobre o contexto onde foi feita a investigação, resulta de uma perspetiva mais introspetiva e pessoal e, portanto, significativa. O paradigma crítico, a pessoa que investiga procura empoderar as pessoas participantes descrevendo as realidades em toda a sua crueza e procurando ter um papel que contribua para trazer visibilidade e transformação a situações de injustiça e opressão. No entanto, a conclusão sobre este posicionamento não surgiu de uma preparação intensiva teórica anterior à experiência de estágio, mas resultou sim, da imersão no contexto e do contacto com as pessoas envolvidas, neste caso: crianças jovens e equipas multidisciplinares. Esta prática reflexiva compreende o que investigação etnográfica dita, a pessoa que investiga detém tanto valor pelas suas qualidades humanas quanto pela preparação técnica e científica para a investigação (Amado, 2017).

Portanto, combinando a observação com a preparação teórica, os registos daquilo que foi observado e refletido transforma-se em objetos de estudo por via relacional (Amado, 2017) deixando o foco da ciência ser feita “sobre ou para as pessoas, passando a fazer-

se com as pessoas participantes nos contextos estudados e protagonistas dos fenómenos que interessa compreender" (Gaventa, 1988; 1993, cit. por Vieira, 1995, citado em Amado, 2017, p.166).

A escolha por uma abordagem qualitativa, percebe-se então estar relacionada com a questão de investigação e com a procura de perceber as ocorrências partindo dos contextos de onde estas surgem. Acima de se perceber ou registar a constância destes fenómenos, importava perceber como se manifestavam e como eram abordados, neste caso nos contextos educativos que acompanhava, certos comportamentos, visões, crenças, atitudes correlacionadas com questões de género e violência. Algo que através da abordagem qualitativa foi possível confrontar, com maior proximidade, da perspetiva das pessoas envolvidas, relativamente às dimensões subjacentes às vivências de cada qual, sem descurar a complexidade e singularidade dos contextos que atravessaram o seu processo de construção.

Em virtude destas particularidades e considerando que no decorrer do estágio não adotei apenas uma prática observadora mas simultaneamente tive o privilégio de integrar as várias dimensões envolventes aos projetos educativos, desde a participação em atividades temáticas; preparação autónoma de ações e instrumentos de sensibilização e informação e articulação direta e independente com as pessoas envolvidas, o meu posicionamento, neste sentido, pautou-se de um modo transversal a todo o processo, em vertentes tanto participativas como reflexivas. Não obstante o facto desta proximidade e participação ter, como previamente referido, permitido uma familiaridade situada dos contextos, consciencializou-me também perante o impacto e influência quanto à forma como as dimensões em que estive presente seriam experienciadas, algo que quando analisado dos registos produzidos, gerou uma reflexão sobre o os registos mais descritivos e sintéticos do que foi observado e do que foi interpretado e problematizado após a observação.

2.3- O fim do percurso e os métodos que permitiram o que foi recolhido pelo caminho

Refletindo no percurso do estágio o que permaneceu não foram apenas as reflexões que se concluíram, mas sim também o que permitiu chegar até estas. Desde as notas de terreno aliadas a análise e em destaque a observação participante como principal meio de informação, permitiu-me relacionar o que procurava estudar, compreendendo com os contextos e através dos instrumentos teóricos e das notas retiradas, fundamentar o que foi observado e posteriormente analisado (Amado, 2017)

Em detalhe do processo metodológico e reforçando a escolha destes métodos, é importante enfatizar que como mencionado no ponto 2.1, não foi possível realizar entrevistas semiestruturadas pelas questões éticas previamente explicitas, o que centralizou este processo na observação, que se revelou como uma técnica que se protagonizou pela envolvência e inserção nas atividades e ações realizadas nos contextos. Este protagonismo motivou uma experiência mais atenta ao que me rodeava, ao que eu via e pensava ficando em registo, neste caso no formato de notas de terreno, detalhes descritivos tanto dos contextos dos locais e interações assistidas como as ideias, sugestões e pontos de vista que surgiam no decorrer desta observação (Bogdan & Biklen, 1999)

As notas de terreno ou notas de campo, como quando descrito por Bogdan & Biklen (1999) abrangem todos os dados que são recolhidos no decorrer da investigação, não só os detalhes observados, mas também imagens, documentos ou outros materiais criados ou que surjam durante o estudo em causa. Uma das regalias da escrita do registo de notas de campo e que no contexto do meu estágio foi imensamente benéfico consiste no facto de que este instrumento, apesar de no contexto de conversas informais ser importante um registo fiel do que foi dito para que seja possível a compreensão da perspetiva conversada (Amado, 2017), não têm todavia, que deter da maior coerência e rigor de escrita académica ou formal mas sim representar o que está a ser observado,

ouvido ou refletido para que posteriormente na leitura destas nos permita desenvolver o que foi registado.

2.3.1- O contexto e quem participou

Referente aos contextos e pessoas envolvidas no decorrer do estágio, depreendem espaços educativos e institucionais pertencentes à AMP, mais especificamente 6 instituições de ensino, quatro de 1º ciclo e duas de ensino básico e secundário, nas quais foram implementados os projetos socioeducativos assim como ações desenvolvidas e 2 espaços institucionais, sendo um a sede da instituição de destino e o restante, duas salas disponibilizadas por uma associação e um segundo espaço com um auditório e uma sala disponibilizadas por uma instituição de cariz religioso, no contexto de um projeto enquadrado no programa da União Europeia, Erasmus+. As pessoas participantes compreenderam principalmente crianças e jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos, assim como pessoal docente e não docente e equipas multidisciplinares. Sendo que o *Projeto Raiz* foi dirigido a crianças de 1º ciclo sendo que as sessões do projeto dirigidas a profissionais envolveram docentes e não docentes das escolas participantes. O *Projeto Navegar* a crianças e jovens do 2º e 3º ciclo, nomeadamente turmas de 6º, 7º e 8º ano com cerca de 17 a 25 discentes por turma. Dado que a participação nas sessões de ambos projetos não era constante (devido a faltas de presença, alterações nos calendários tanto das escolas como da instituição) não é possível fornecer números exatos de participantes por projeto, daí ter optado por caracterizar as pessoas participantes por nível de ensino, grupo etário ou função em substituição de dados quantitativos.

Apesar de num modo geral as pessoas participantes serem maioritariamente crianças e jovens, a existência de diversidade de pessoas e contextos, resultou numa variedade de perspetivas, interações e reflexões sobre as temáticas abordadas trazendo uma dimensão particularmente relevante na problematização das realidades observadas.

Antes de avançar sobre o processo de análise é imperativo salientar que a seleção dos excertos e situações mobilizadas para análise, são situações que, em resposta à questão de investigação, trazem evidências mais objetivas às temáticas investigadas, não obstante, não representam tudo o que foi vivido no decorrer do estágio. Subsequentemente, na fase então do processo que exige a análise e o processamento, a partir da leitura progressiva das notas de terreno complementando com a análise documental de literatura teórica e com a consulta de documentos internos da instituição, procurando numa segunda fase organizar e identificar o conteúdo registado categoricamente para que regendo "pelas regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade" (Amado 2000, citado por Amado, 2017, p.348) obtivesse uma exposição mais organizada e coesa das temáticas recorrentes no decorrer do estágio, categorias estas que deram origem no capítulo IV do presente relatório às categorias das temáticas emergentes e à sua respetiva análise.

No âmbito das questões éticas que se mantiveram como condição transversal ao processo de estágio na sua totalidade, reforço que estes princípios éticos se mantiveram também na análise dos dados, uma vez que ao executar uma investigação com pessoas independentemente das faixas etárias abrangidas implica sempre a criação uma relação que se premeia pela confiança e pelo respeito do direito à privacidade de cada pessoa envolvida, sendo neste sentido fundamental o cumprimento dos princípios éticos assim como alinhado pela Carta Ética da SPCE e em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Menezes et al., 2021), que classifica a investigação em Ciências da Educação como uma dimensão complexa visto frequentemente abranger pessoas em situações de vulnerabilidade, como crianças e vítimas de violência doméstica (Menezes et al., 2021), tal como na presente investigação. Impondo desta forma e como aplicado no presente processo, a confidencialidade e anonimato das pessoas envolvidas. (Menezes et al., 2021). Na Investigação qualitativa, defendido por Bogdan & Biklen (1999), estes princípios éticos são orientadores para quem conduz a investigação compreendendo que as pessoas devem ser sempre tratadas com respeito e informadas

de todas as vertentes da investigação para que possam consentir, assim como devem ser informadas de qualquer alteração e posteriormente dos resultados que se concluam da investigação e de como ditos resultados vão ser divulgados e/ou utilizados, como recordado também na Carta Ética da SPCE. Qualquer recolha de informação deve, a princípio, proteger as identidades das pessoas envolvidas a fim de evitar qualquer consequência causadora de transtorno (Bogdan & Biklen, 1999, p.38).

Relativamente às questões de consentimento e à participação no âmbito dos projetos socioeducativos que integraram o estágio, não foram estabelecidos por mim, enquanto estagiária, estes procedimentos estavam previamente estabelecidos entre a instituição de destino e os estabelecimentos de ensino envolvidos. A utilização dos documentos institucionais utilizados e consultados para a realização deste relatório e no decorrer do processo de estágio, foi autorizada oralmente pelas pessoas da direção da instituição, sendo que os logótipos foram removidos, nomes ou qualquer elemento que tornasse possível identificar tanto a instituição como qualquer uma das escolas ou pessoas envolvidas no processo. Nesta mesma linha, os projetos em que participei têm nomes fictícios e as notas de terreno também cumprem com o anonimato e confidencialidade sendo que foram escritas à mão num caderno que se mantém sob guarda pessoal, não incluem nomes ou traços identificativos de crianças, jovens, docentes, profissionais ou quaisquer outras pessoas que tenham feito parte deste processo, direta ou indiretamente e os resultados e reflexões são descritos apenas no presente relatório.

Por fim, em suma sobre aquele que foi o meu posicionamento durante o estágio, ao participar/dinamizar sessões, assumi tanto um papel de observadora como de interveniente e participante, algo que levo com imensa honra porque não só influenciou a proximidade dentro dos contextos que presenciei, permitindo as reflexões e materiais que apresento aqui mas também influenciou a reflexão sobre as minhas convicções no contexto das ciências da educação, que exponho no decorrer do presente documento.

Em síntese, a lógica inerente a este capítulo e subjacente às escolhas metodológicas e epistemológicas, assenta-se na articulação da questão de investigação e objetivos do

estágio com o posicionamento reiterado e as técnicas metodológicas adotadas, este conjunto visou, em todo o processo, ir ao encontro dos objetivos com base no respeito, compreensão, valorização e cuidado pelas pessoas participantes e pelos contextos presentes.

Capítulo III

Do trabalho e da experiência, aprendeu a mulher a ciência

A experiência pela prática

O presente capítulo pretende emergir-nos na experiência de estágio e tudo o que foi feito, para aproximar quem lê, daquele que foi o meu percurso do estágio: onde decorreu, como foi o acolhimento tanto na instituição de destino como nos restantes contextos educativos, o que fiz, vivi, recolhi, observei e aprendi ao longo dos meses em que estive inserida nestes contextos. Recorrendo a imagens obtidas durante o processo, excertos das notas de terreno, documentos realizados para ações de sensibilização, quero trazer a *olho nu* as provas do que foi realmente feito e da multiplicidade em que me foi possível participar.

É desta exposição real que surge o título do capítulo em questão, porque todo o conhecimento que apresento aqui não surgiu apenas de leituras, mas sobretudo da experiência prolongada em contextos concretos e com as pessoas a que estes pertencem.

Num primeiro momento situando e caracterizando a instituição que me acolheu, que respeitando os princípios éticos do anonimato e confidencialidade, menciono principalmente quais os seus objetivos, a atuação e quais respostas sociais e educativas a mesma apresenta, assim como, o desenrolar do processo de integração na mesma que permitiu a concretização dos objetivos traçados para o estágio.

Num segundo momento, apresentando os projetos educativos participados que sustentam o presente relato da experiência de estágio, detalhando as sessões que foram dinamizadas, as atividades criadas e participadas, os materiais construídos, articulando com aquele que era o plano de intervenção traçado.

A descrição detalhada que se encontra a seguir, reflete já sob ideias fundamentadas pela teoria em busca da transformação, e é esta aprendizagem que culmina todas as

vertentes que a realização deste mestrado e em particular do estágio apresentado, que o capítulo presente procurar dar a conhecer.

3.1- A instituição que acolhe

Este estudo desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social **(IPSS)**, certificada pela Comissão para Cidadania e a Igualdade de Género **(CIG)**, como parte da Rede Nacional de Apoio às Vítimas de Violência Doméstica, que atua há mais de duas décadas na Área Metropolitana do Porto **(AMP).** Reconhecida pelo extenso contributo na promoção dos direitos humanos, da igualdade de género e na prevenção da violência, a instituição assume como função central a intervenção perante pessoas em situações de vulnerabilidade. Em simultâneo, detém uma forte presença em componentes comunitárias e educativas, procurando através de uma perspetiva socialmente inclusiva, promover uma cidadania de oportunidades equitativas, através de respostas perante situações de vulnerabilidade como, violência doméstica e de género, discriminação e exclusão social. Esta diversidade de competências que caracteriza a instituição, viabiliza um contexto seguro às pessoas em situações de vulnerabilidade potenciando um apoio completo perante as diversas dimensões.

Para o estágio em questão, foi particularmente relevante o contexto socioeducativo em vigor. A instituição encontrava-se a desenvolver dois projetos socioeducativos em contexto escolar cujos focos abrangiam: igualdade de género, prevenção da violência, direitos das crianças, inclusão social, uso seguro da internet, desenvolvimento de competências interpessoais, resolução de conflitos e diversas outras temáticas descritas de forma detalhada nas secções seguintes. A intervenção em contextos educativos não surge como algo alheio à missão que a instituição de destino assume, pelo contrário, permite uma intervenção e prevenção mais precoce e possivelmente mais produtiva, caso seja continuada, para a vida das crianças e jovens envolventes. Enfatizando, que estes contextos surgem também como palco para comportamentos violentos e perpetuações de assimetrias de género.

A minha integração neste processo de estágio iniciou-se após a formalização do protocolo entre a universidade e a instituição de destino, onde após apresentados à instituição os objetivos para o estágio, organizou-se uma reunião com a diretora da instituição, onde se deu a conhecer o funcionamento da instituição assim como as instalações da sede e principalmente as expetativas para o estágio. Esta integração e devido à estrutura horizontal cujo carácter inclusivo e democrático é característico à instituição de destino, permitiu-me acompanhar a equipa multidisciplinar e participar em diversas modalidades de intervenção, como demonstradas nos pontos seguintes.

3.2- Enquadramento e planeamento do estágio

O estágio teve início em Outubro de 2024, sendo que os primeiros dias consistiram em conhecer a equipa multidisciplinar, o espaço físico da instituição e o seu funcionamento. Quando feita esta apresentação consegui constar quase de imediato que a equipa multidisciplinar seria um ótimo apoio no decorrer desta experiência visto ter sido imediatamente bem recebida. Ao conhecer a sede física da instituição e em conversa com uma das psicólogas, que gentilmente me acolheu durante todo o processo de estágio, fui informada sobre todas as vertentes a que a instituição se direcionava, que para além dos projetos em que participei, a instituição em questão realiza ações de solidariedade como: oficinas de costura com mulheres vítimas de violência doméstica, doações de vestuário ou outros bens a pessoas que necessitem, ações de sensibilização sobre várias temáticas, bem como outros elementos semelhantes.

Estes detalhes sobre a instituição permitiram-me ter uma perspetiva mais abrangente do funcionamento da mesma e da multidisciplinariedade associada, contribuiu ainda para que me sentisse alocada ao sítio indicado para realizar o meu estágio, visto todas estas vertentes serem de um grande interesse para mim. No mesmo dia ainda fiquei a perceber como funcionaria o horário e a distribuição do meu dia, em maior profundidade aqueles que seriam os projetos aos quais eu iria pertencer, como estavam planeados, quais as expetativas do meu papel e quais os objetivos que procuravam obter

com estes projetos. Para efeitos de confidencialidade e respeitando os princípios éticos previamente falados irei dar nomes fictícios aos projetos em que participei para facilidade de distinção quando explicar sobre estes, mas protegendo na mesma o anonimato tanto da instituição como de todas as pessoas envolvidas.

Para distribuição do meu tempo no estágio em conversa com colegas da instituição e com a respetiva diretora, conclui-se que tendo considerando o planeamento previamente estabelecido para cada projeto em consolidação com os meus objetivos para o estágio que o meu horário iria ser distribuído da seguinte forma: às Terças-feiras e Quintas-feiras da parte da manhã deslocar-me-ia em conjunto com duas colegas, psicólogas da instituição, para as escolas em que estariam a decorrer dois dos projetos, aos quais vamos denominar de: *Projeto Raiz*, para o projeto em que participei e observei com crianças de 3º e 4º ano e *Projeto Navegar* para aquele que abrangia crianças e jovens do 6º, 7º e 8º ano, até à pausa para hora de almoço entre cerca das 13:30 onde, almocei sempre ou quase sempre na copa na sede da instituição em conjunto com equipa da mesma, posteriormente da parte da tarde até ao final do dia ficaria na sede da instituição a servir de apoio para o que fosse necessário, restantes projetos ou sessões, criar/desenvolver materiais para as sessões que se seguissem, ou qualquer outra tarefa que considerassem conveniente. Apesar deste horário ter sido cumprido na sua grande maioria, em alguns casos e derivado de outras participações em projetos ou ações que diferiam dos projetos previamente mencionados em que me desloquei à instituição e a outros estabelecimentos de ensino ou institucionais de forma a contribuir para a realização destas tarefas, sendo que adicionalmente participei também em sessões de formato online com pessoas docentes e não docentes, estas sessões dentro ainda do Projeto Raíz. De forma a demonstrar melhor a distribuição horária e temporal daqueles que foram os projetos que ocuparam o maior número de horas e nos quais tive uma participação mais ativa e constante, no subcapítulo abaixo encontram-se as figuras (Fig. 1 e Fig.2) que demonstram o esquema da calendarização dos dois projetos que considero então terem assumido um lugar central do estágio.

Relativamente à integração tanto na instituição como nos projetos e respetivos contextos, quero reiterar, antes de passar para o capítulo seguinte, que não só considero ter sido concedido um processo de integração muito natural tanto na instituição de destino como nos restantes contextos, fui muito bem recebida o que facilitou o meu processo de adaptação, recebi sempre feedback muito positivo durante todo o processo e esta facilidade na integração resultou em que eu me sentisse uma pessoa membro da equipa multidisciplinar da instituição e uma mais-valia para os projetos e contextos em que me inseriram.

3.3- Participação e dinamização no terreno

Como contextualização de tudo aquilo que foi feito no decorrer do estágio, considero de primária relevância fazer um breve enquadramento do propósito, objetivos, e missão destes dois projetos "Projeto Raiz" e "Projeto Navegar" para que haja uma maior facilidade em compreender os métodos aplicados e atividades realizadas e o meu papel nas mesmas.

O Projeto Raiz que considero ter sido o projeto mais central ao estágio não só pela minha envolvência no mesmo, mas também pela sua durabilidade e diversidade das sessões, este projeto consiste num projeto psicoeducacional direcionado a crianças de 1º ciclo. Centrando-se na prevenção primária e secundária da violência e na promoção da igualdade, o projeto, através de metodologias lúdico-pedagógicas incentiva à participação ativa e o pensamento critico, promovendo a reflexão sobre igualdade, direitos e a construção de relações mais respeitadoras. Tem como conceitos- chave: o respeito, a igualdade, empatia, comunicação, diversidade, prevenção e a sensibilização; (Instituição de destino, 2025). Este projeto esteve dividido da seguinte

forma como se apresenta na figura abaixo, relativamente à sua calendarização e às suas temáticas:

FIGURA 1- CALENDARIZAÇÃO PROJETO RAÍZ

3º ano | 21 alunos/as

Nº de Sessão	Data/Hora	Tema	Nº Alunos/as	Docente	Psicólogos/as
1ª Sessão	17 de outubro de 2024 (11:30)	Avaliação Inicial			
2ª Sessão	31 de outubro de 2024 (11:30)	Igualdade de Género			
3ª Sessão	14 de novembro de 2024 (11:30)	Igualdade de Género			
4ª Sessão	28 de novembro de 2024 (11:30)	Educação Sexual			
5ª Sessão	12 de dezembro de 2024 (11:30)	Educação Sexual			
6ª Sessão	16 de janeiro de 2025 (11:30)	Educação Sexual			
7ª Sessão	30 de janeiro de 2025 (11:30)	Conflitos			
8ª Sessão	13 de fevereiro de 2025 (11:30)	Conflitos			
9ª Sessão	27 de fevereiro de 2025 (11:30)	Internet			
10ª Sessão	13 de março de 2025 (11:30)	Inteligência Emocional			
11ª Sessão	27 de março de 2025 (11:30)	Inteligência Emocional			
12ª Sessão	24 de abril de 2025 (11:30)	Autoestima			
13ª Sessão	15 de maio de 2025 (11:30)	Avaliação Final			

3º ano | 25 alunos/as

Nº de Sessão	Data/Hora	Tema	Nº Alunos/as	Docente	Psicólogos/as
1ª Sessão	17 de outubro de 2024 (09:30)	Avaliação Inicial			
2ª Sessão	31 de outubro de 2024 (09:30)	Igualdade de Género			
3ª Sessão	14 de novembro de 2024 (09:30)	Igualdade de Género			
4ª Sessão	28 de novembro de 2024 (09:30)	Educação Sexual			
5ª Sessão	12 de dezembro de 2024 (09:30)	Educação Sexual			
6ª Sessão	16 de janeiro de 2025 (09:30)	Educação Sexual			
7ª Sessão	30 de janeiro de 2025 (09:30)	Conflitos			
8ª Sessão	13 de fevereiro de 2025 (09:30)	Conflitos			
9ª Sessão	27 de fevereiro de 2025 (09:30)	Internet			
10ª Sessão	13 de março de 2025 (09:30)	Inteligência Emocional			
11ª Sessão	27 de março de 2025 (09:30)	Inteligência Emocional			
12ª Sessão	24 de abril de 2025 (09:30)	Autoestima			
13ª Sessão	15 de maio de 2025 (09:30)	Avaliação Final			

4º ano | 20 alunos/as

Nº de Sessão	Data/Hora	Tema	Nº Alunos/as	Docente	Psicólogos/as
1ª Sessão	10 de outubro de 2024 (09:30)	Avaliação Inicial			
2ª Sessão	24 de outubro de 2024 (09:30)	Direitos das Crianças			
3ª Sessão	7 de novembro de 2024 (09:30)	Igualdade de Género			
4ª Sessão	21 de novembro de 2024 (09:30)	Igualdade de Género			
5ª Sessão	5 de dezembro de 2024 (09:30)	Educação Sexual			
6ª Sessão	9 de janeiro de 2025 (09:30)	Educação Sexual			
7ª Sessão	23 de janeiro de 2025 (09:30)	Conflitos			
8ª Sessão	6 de fevereiro de 2025 (09:30)	Internet			
9ª Sessão	20 de fevereiro de 2025 (09:30)	Inteligência Emocional			
10ª Sessão	6 de março de 2025 (09:30)	Inteligência Emocional			
11ª Sessão	20 de março de 2025 (09:30)	Inteligência Emocional			
12ª Sessão	3 de abril de 2025 (09:30)	Autoestima			
13ª Sessão	8 de maio de 2025 (09:30)	Avaliação Final			

4º ano | 20 alunos/as

Nº de Sessão	Data/Hora	Tema	Nº Alunos/as	Docente	Psicólogos/as
1ª Sessão	10 de outubro de 2024 (11:00)	Avaliação Inicial			
2ª Sessão	24 de outubro de 2024 (11:00)	Direitos das Crianças			
3ª Sessão	7 de novembro de 2024 (11:00)	Igualdade de Género			
4ª Sessão	21 de novembro de 2024 (11:00)	Igualdade de Género			
5ª Sessão	5 de dezembro de 2024 (11:00)	Educação Sexual			
6ª Sessão	9 de janeiro de 2025 (11:00)	Educação Sexual			
7ª Sessão	23 de janeiro de 2025 (11:00)	Conflitos			
8ª Sessão	6 de fevereiro de 2025 (11:00)	Internet			
9ª Sessão	20 de fevereiro de 2025 (11:00)	Inteligência Emocional			
10ª Sessão	6 de março de 2025 (11:00)	Inteligência Emocional			
11ª Sessão	20 de março de 2025 (11:00)	Inteligência Emocional			
12ª Sessão	3 de abril de 2025 (11:00)	Autoestima			
13ª Sessão	8 de maio de 2025 (11:00)	Avaliação Final			

Fonte: registo retirado de documento institucional

Já o “Projeto Navegar” centraliza a promoção do uso saudável e consciente das tecnologias, para crianças e jovens (2º e 3º ciclo). Através do jogo de tabuleiro pedagógico “Missão 2050”, explora diversas temáticas desde segurança online, literacia digital, cyberbullying... Simultaneamente e centrado também na promoção da igualdade, este projeto contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. (Instituição de destino, 2025). As sessões do projeto em questão ficaram calendarizadas e divididas da seguinte forma:

FIGURA 2- CALENDARIZAÇÃO PROJETO NAVEGAR

| 7ºC | 8 alunos/as

Nº de Sessão	Data	Tema	Nº Alunos/as	Docente	Psicólogos/as
1ª sessão	08/10/2024	Avaliação Inicial			
2ª sessão	15/10/2024	Apresentação do Jogo			
3ª sessão	22/10/2024	Exploração de Territórios			
4ª sessão	29/10/2024	Tema Escolhido pelo Alunos			
5ª sessão	05/11/2024	Tema Escolhido pelo Alunos			
6ª sessão	12/11/2024	Exploração de Territórios			
7ª sessão	19/11/2024	Exploração de Territórios			
8ª sessão	26/11/2024	Exploração de Territórios			
9ª sessão	03/12/2024	Exploração de Territórios			
10ª sessão	10/12/2024	Exploração de Territórios			
11ª sessão	17/12/2024	Avaliação Final			

| 8ºC | 22 alunos/as

Nº de Sessão	Data	Tema	Nº Alunos/as	Docente	Psicólogos/as
1ª sessão	08/10/2024	Avaliação Inicial			
2ª sessão	15/10/2024	Apresentação do Jogo			
3ª sessão	22/10/2024	Exploração de Territórios			
4ª sessão	29/10/2024	Tema Escolhido pelo Alunos			
5ª sessão	05/11/2024	Tema Escolhido pelo Alunos			
6ª sessão	12/11/2024	Exploração de Territórios			
7ª sessão	19/11/2024	Exploração de Territórios			
8ª sessão	26/11/2024	Exploração de Territórios			
9ª sessão	03/12/2024	Exploração de Territórios			
10ª sessão	10/12/2024	Exploração de Territórios			
11ª sessão	17/12/2024	Avaliação Final			

| 6ºA | 22 alunos/as

Nº de Sessão	Data	Tema	Nº Alunos/as	Docente	Psicólogos/as
1ª sessão	08/10/2024	Avaliação Inicial			
2ª sessão	15/10/2024	Apresentação do Jogo			
3ª sessão	22/10/2024	Exploração de Territórios			
4ª sessão	29/10/2024	Tema Escolhido pelo Alunos			
5ª sessão	05/11/2024	Tema Escolhido pelo Alunos			
6ª sessão	12/11/2024	Exploração de Territórios			
7ª sessão	19/11/2024	Exploração de Territórios			
8ª sessão	26/11/2024	Exploração de Territórios			
9ª sessão	03/12/2024	Exploração de Territórios			
10ª sessão	10/12/2024	Exploração de Territórios			
11ª sessão	17/12/2024	Avaliação Final			

Fonte: registo retirado de documento institucional

Para ambos projetos as atividades aqui descritas e demonstradas tiveram por base sempre o planeamento temático previamente estabelecido pela instituição em simultâneo com as necessidades sentidas em cada estabelecimento de ensino por parte das pessoas docentes e respetiva direção. Para ambos projetos as figuras não devem ser lidas como uma descrição das sessões que acompanhei ou dinamizei pessoalmente, porque devido ao tempo previsto de frequência de estágio assim como outras entraves temporais exteriores à instituição, não me foi possível presenciar todas as sessões. Já das sessões dinamizadas mais autonomamente foram oito sessões no total do Projeto Navegar que nas figuras anteriores, estão descritas como: "Tema escolhido pelos alunos". Posto isto, as experiências que disponho abaixo, assim como as imagens, resultam apenas de sessões nas quais estive presente e/ou envolvida em algum aspeto, respeitando indubitavelmente os princípios éticos do anonimato e da confidencialidade.

Para o decorrer de ambos projetos tive a possibilidade de realizar e participar em diversas atividades, no entanto o inicio de ambos projetos centrais ao estágio, foi traçado pela instituição por pré-testes a realizar por cada criança e jovem com o objetivo

de perceber em que ponto se encontravam relativamente às temáticas que iriam ser trabalhadas e para mais tarde, no final de cada projeto, poderem ser balançados com os resultados com os dos Pós-testes, avaliação dos quais, eu já não me foi possível participar visto ter sido realizada posteriormente ao término do estágio.

Nos Pré-testes estive presente em ambos projetos, onde depois de ter sido feita uma apresentação à turma do que iria ser trabalhado, pedimos que respondessem a um pequeno inquérito similar ao presente abaixo, considerando que modificavam consoante o ano de escolaridade de cada turma. (Os pré-testes na sua totalidade encontram-se nos Anexos I, II e III)

FIGURA 3- EXEMPLO PRÉ-TESTE DO PROJETO RAIZ

	 Concordo	 Talvez	 Discordo
1. Meninos e meninas têm partes íntimas diferentes.			
2. Existem tarefas domésticas que só podem ser feitas por meninos (por exemplo: carros, legos, corridas, jogar futebol…).			
3. Limpar a casa é uma tarefa das meninas.			
4. Homens e mulheres podem ter qualquer profissão.			
5. Devo cuidar e fazer a higiene do meu corpo.			
6. Quem quiser pode tocar no meu corpo sem a minha autorização.			
7. É correto abraçar um/a colega de turma sem ele/a querer.			
8. Existem segredos bons e segredos maus.			

3.3.1- Projeto Navegar- Atividades e estratégias participadas

Após os pré-testes deu-se início de imediato às sessões programadas dos respetivos projetos. No *Projeto Navegar*, o principal recurso utilizado foi um jogo de tabuleiro pedagógico, designado por "Missão 2050", material da instituição. Neste jogo, é considerado um cenário hipotético no ano 2050, onde o mundo é marcadamente

tecnológico, e os jovens serão desafiados/as a refletirem sobre o uso das tecnologias em diferentes áreas da sua vida (Instituição de destino, 2025).

Durante as sessões deste projeto, intervim como participante no jogo nas turmas de 6º e 7º ano, ou seja, contribuí como pessoa extra das equipas que precisassem de mais uma pessoa ou como apoio para crianças e jovens cuja língua materna não fosse o português, com objetivo de facilitar a comunicação e compreensão do jogo em questão e das diversas fases do jogo de maneira que ninguém se sentisse de parte. Nas turmas de 8º ano tanto participei como jogadora extra caso estivesse alguém em falta, contribuí com o apoio necessário para o decorrer da atividade e em algumas sessões fiquei a observar o jogo a decorrer.

Figura 4 — Jogo de tabuleiro Missão 2050 – Utilizado no projeto navegar





Fonte: registo fotográfico recolhido durante o estágio.

Neste mesmo projeto e como referi previamente, realizei ainda oito sessões independentes ao jogo de tabuleiro como podemos consultar na (Fig. 2) onde se encontram as sessões intituladas por “Tema Escolhido pelos alunos”. Destas sessões eu dinamizei oito sessões no total de dois temas distintos: “A Pornografia” e “Os perigos

dos Jogos". Para a escolha dos temas, na aula posterior às sessões foi feita a questão sobre que temas gostariam de abordar para posteriormente se atingir uma lista final e após, através de votações, ficarem selecionados dois temas por cada turma participante. Os temas foram de escolha livre, tendo sido sugeridos pelas turmas temas igualmente pertinentes aos escolhidos que incluíam, por exemplo, o uso da inteligência artificial (IA) e a violação de direitos de autor, a diferença entre pedofilia, aliciamento de menores (*grooming*) e abuso sexual de menores e o uso de criptomoedas. Estes, contudo, tiveram um número significativamente menor de votos do que os temas selecionados.

Apesar do objetivo destas sessões ser abordar ambos temas, no final devido a um elevado interesse e também ao surgimento de muitas questões durante as apresentações, acabou por ser apenas abordado um tema em cada turma, nas turmas de 8º ano foi abordado o tema da Pornografia sendo que o objetivo deste tema era abordar, os conceitos base, mitos e distorções entre a realidade e o que é retratado, os impactos para a saúde física e mental, a pornografia como forma de violência e a desconstrução de alguns conceitos associados à pornografia. Nas turmas de 6º e 7º ano foi abordado o tema dos Perigos nos jogos online sendo que os objetivos abrangiam: abordar os perigos nos jogos de *multiplayers,* a violência de género nos jogos online*,* as restrições de idade e o acesso a conteúdos inapropriados, as compras nos jogos, a dependência e o impacto na saúde física e mental.

Para as sessões temáticas, dinamizei duas apresentações elaboradas através da plataforma Canva, sendo a apresentação sobre a *Pornografia*, mais informativa e com o objetivo de gerar conversa sobre o tema e a segunda, *Os perigos dos Jogos,* mais interativa e dinâmica coesa com o tema, apesar de igualmente informativa e pertinente, ambas estão representadas nas figuras abaixo, sendo que as apresentações na sua totalidade se encontram nos Anexos, (Anexo IV e V)

FIGURA 4- APRESENTAÇÃO "OS PERIGOS NOS JOGOS" (PROJETO NAVEGAR)



Para a apresentação acima ilustrada, (Fig.5), construí a mesma num formato "gamificado"[2] com um aspeto de videojogo estilo *arcade,* que se distancia dos jogos atuais e, portanto, desperta curiosidade pelo desconhecimento deste tipo de gráficos.

A dinâmica assentava num menu com seis tópicos diferentes, que consistiam nas categorias que seriam abordadas. Para se escolher o tópico, uma pessoa voluntária participante vinha ao computador pressionar na palavra *"dado"* que posteriormente redirecionava para um dado virtual que sorteava um número entre 1 e 6 ditando qual o tópico a abordar, poderia ser entre: perigos nos jogos multiplayer; restrições de idade e

[2] *O termo "gamificado" refere-se à utilização de certos elementos, mecânicas, linguagem ou lógica característica de jogos, com o objetivo de tornar a atividade ou processo mais motivadora ou dinâmica à participação.*

conteúdos inapropriados; impactos na saúde física e mental; single player *versus* multiplayer; compras *in-game* e dependência; e relações e dinâmicas dentro dos jogos. Nos diapositivos de cada tópico havia sempre um elemento que ao pressionar redirecionava para menu inicial para ser possível repetir o processo do lançamento do dado para se proceder para o tópico seguinte, até serem abordados a totalidade dos tópicos. Cada tópico tinha também uma dinâmica própria associada (Anexo IV). No tópico das restrições de idade tinham que responder sobre o que significava um jogo dizer *+18* e *PG-13* e o porquê de serem aplicadas estas restrições; No tópico dos impactos na saúde, a turma tinha que conseguir completar o título com as letras em falta e depois eram questionados quais os impactos que tinham conhecimento como surgiam; Nas compras in-game e dependência, era questionado à turma que compras é possível fazer dentro de um jogo, como se fazem e depois conversávamos sobre o perigos dessas compras e como é que essas compras podem gerar dependência; Dentro dos diversos tópicos e curiosamente, aquele que gerou mais surpresa entre as turmas, foi o tópico denominado "Single player versus multiplayer" no qual, exibi três curtos vídeos de testemunhos de mulheres sobre a experiência de jogar online, em que todas mencionavam ou demonstravam como há uma predominância de situações de cyberbullying derivadas de estereótipos de género, onde inclusive eram verbalizados comentários de ódio sobre mulheres por estas estarem apenas a jogar, este tópico trouxe muita surpresa para a turma porque não tinham conhecimento da dimensão desta questão nem tinham ponderado sobre o assunto.

FIGURA 5- APRESENTAÇÃO SOBRE A PORNOGRAFIA (PROJETO NAVEGAR)





A segunda apresentação e como previamente mencionado, o tema foi “Pornografia”, trabalhado com duas turmas de 8º ano. Esta apresentação foi realizada igualmente através da plataforma *Canva*, onde procurei realizar uma apresentação com pouco texto (Fig.6), mas visualmente apelativa com algumas palavras-chave de forma a cativar o interesse e a curiosidade sobre o que iria ser abordado. A sessão partiu da pergunta “O que é a pornografia?” e seguiu um percurso dividido nos seis momentos seguintes:

"Onlyfans" e outras plataformas onde circulam estes conteúdos e quais os perigos destas; expressões de vocabulário, gíria da cultura digital associadas a conteúdos sexuais ou aos riscos de os consumir ou partilhar online; o consentimento e a realidade da pornografia; os efeitos mentais e físicos do consumo excessivo de conteúdos deste teor e por fim a prevenção sobre partilha de conteúdos íntimos e exemplos de instituições a recorrer quando numa situação desta vulnerabilidade. (Deveria ser descritiva e explicar tópico por tópico ou isso torna-se muito denso?)

3.3.2- Projeto Raiz: Dinâmicas e sessões participadas

O projeto Raiz percorreu um seguimento de módulos previamente estabelecidos pela instituição (Fig.1), iniciando-se sempre com a apresentação do projeto e o que iria ser trabalho em conjunto com o Pré-teste e finalizando com o pós-teste e a avaliação da satisfação de todas as pessoas participantes. Entre estes dois momentos as temáticas abordadas eram a igualdade de género, educação sexual, conflitos, internet, inteligência emocional e autoestima e os direitos das crianças. Neste projeto eu acompanhei quatro turmas de quatro escolas distintas, duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano com cerca de 19 a 25 crianças por turma não constantes devido a faltas de presença. Nas sessões destes módulos participei ativamente como parte da equipa de intervenção tendo contribuído para a criação de atividades, ajudado na distribuição de tarefas, mediação das dinâmicas, participação como elemento nas atividades lúdicas, elemento de apoio para as crianças com dificuldades na compreensão ou na linguagem.

No tópico da Igualdade de Género a ideia era partir das ideias das próprias crianças sobre qual é a perspetiva que estas têm sobre ser "rapaz" e ser "rapariga", ser "homem" e ser "mulher" para ser possível identificar estereótipos e papéis sociais presentes, e apresentar formas de desconstruir estes estereótipos com recurso a atividades lúdicas. Como é o caso das atividades de desenho e escrita visíveis nas Figuras 6 e 7 do capítulo seguinte, assim como o jogo do cartão verde e vermelho em que as crianças

expressavam a sua opinião com base em afirmações como “Os meninos podem usar saia” atividade que é analisada no Capítulo IV, na sua totalidade.

No tópico da Educação Sexual, as atividades centraram-se no corpo, os limites dos “toques”, o autoconhecimento. Abordado aqui através do conto do “Pipo e da Fifi” (Anexo VI), que aborda a prevenção da violência sexual infantil e ensina as crianças de forma lúdica sobre as áreas do corpo íntimas e como podemos proteger o nosso corpo. Fizemos também um jogo sobre os segredos “bons e maus”, o que significa um segredo bom e o que era um segredo mau, nesta atividade eram distribuídos papéis pela turma com “segredos” e depois cada elemento aproximava-se de mim e da colega em sala e escolhia se colocava o seu segredo na caixa dos segredos que devo contar ou na caixa dos segredos que posso guardar, quando reunidos todos os segredos, pedíamos pessoas voluntárias para ler os segredos para a turma e discutimos cada segredo individualmente assim como a importância de ter sempre uma pessoa adulta de confiança a quem possam recorrer na questão dos “segredos maus”. Ainda dentro desta temática trabalhámos a diferença entre os toques que são adequados, o consentimento, os toques que são desadequados e o podermos dizer que não.

Nos restantes módulos abordaram-se os conflitos e o *bullying*, com o jogo *Decisão-Ação!* e a atividade “Desarma a bomba!”, que promove o trabalho em equipa e a resolução de conflitos sem violência. Abordaram-se também o uso seguro da internet e o *cyberbullying*, com o jogo de tabuleiro “Missão 2050”, o mesmo do Projeto Navegar, e as emoções, a empatia e a autoestima, com atividades como a “Poção da Amizade” e a “Árvore dos Elogios”. O meu papel foi apoiar as crianças com mais dificuldades, dinamizar algumas atividades, participar como elemento extra e observar registando nas notas de terreno as situações relevantes. As turmas, com cerca de 19 a 24 crianças, eram heterogéneas, de várias nacionalidades e línguas maternas, algumas ainda a aprender o português, pelo que as sessões foram adaptadas com exemplos mais concretos, palavras mais simples, fala mais pausada e ferramentas de tradução. O calendário foi também afetado por interrupções letivas, greves e atividades das

escolas, que desfasaram as sessões (Instituição de destino, 2025). O projeto incluiu ainda ações de sensibilização de 1h30 para pessoal docente e não docente, sobre Violência em Contexto Escolar, Prevenção do Abuso Sexual e Igualdade de Género, nas quais participei como observante em formato online.

3.4- Balanço do percurso prático

O conjunto do que se demonstrou neste capítulo e respetivos subcapítulos, creio que deram uma visão sobre as diferentes dimensões daquilo que desenvolvi e das experiências que obtive durante o estágio, não só pela perspetiva do meu papel como pessoa a estagiar na instituição mas também da perspetiva daquele que é o impacto, a relevância e o valor de instituições de terceiro setor que fazem de sua missão contribuir para um mundo mais equitativo mesmo quando este tem tendência a desmerecer e muitas vezes minimizar o trabalho destas instituições, que inclusive, eu própria não tinha um conhecimento tão abrangente do esforço, dedicação e resultados positivos a que estas instituições se dedicam e do quão desafiante e por vezes ingrato consegue ser por em prática estes valores e esta missão.

Da minha experiência, considero que tive um percurso de estágio muito positivo e enriquecedor, que não só me permitiu ganhar experiência e conhecimento prático na área de intervenção com crianças e jovens, desenvolver competências, capacidade de análise critica e o despertar um interesse e uma curiosidade que não sabia ainda que tinha, que consiste em compreender e focar no papel das pessoas docentes e das dinâmicas interpessoais e processos de comunicação que as pessoas docentes criam e têm com as crianças e jovens aliado ao impacto naquela que é a evolução social tanto do contexto educativo em que se inserem como da evolução pessoal de cada criança e jovem.

Sublinho ainda que dadas as oportunidades, o feedback positivo, a confiança e liderança depositada, gerou um sentido de pertença que contribuiu para que todo o trabalho que realizei fosse com ainda mais empenho, criatividade e dedicação não só por me ter sentido como se estes projetos fossem também um bocadinho "meus" mas porque as pessoas envolvidas tanto por parte da instituição como nos contextos escolares em que estive presente agiram como o meu conhecimento tivesse a mesma validade e notoriedade como o de qualquer outra pessoa profissional da área, o que para quem está numa fase de descobrir o seu valor, a sua missão, surge como um grande feito e tem um grande impacto no seu caminho.

No capítulo que se segue exponho o que surgiu da reflexão e análise daquele que foi o percurso do estágio aliado aos métodos postos em prática. Se a pergunta de investigação inicial foi "respondida" e se os objetivos traçados para o estágio foram cumpridos. Com o capítulo seguinte procuro também dar seguimento ao que aqui demonstrei ter realizado e quais os impactos que considero terem surgido, tanto para mim como para as pessoas envolvidas.

Capítulo IV

O que se ouviu com os olhos

Da observação à reflexão que transforma

No presente capítulo optei por demonstrar aquilo que a experiência de estágio me permitiu ver, ouvir e compreender, de forma categorizada aquelas que foram as temáticas que mais me surgiram ou que eu considero se inserirem nas categorias temáticas que menciono abaixo. Desta forma consigo apresentar um contexto baseado nas notas de terrenos ou outros métodos de prova daquilo que foi observado e posto em prático, aliado aos objetivos que tinha traçado previamente no início do estágio. Esta análise reflexiva surge da mesma lógica da análise de conteúdo, cujo primeiro grande objetivo como refere Amado (2017) é organizar os conteúdos que surgiram através de um sistema de categorização que permite identificar à partida as ideias-chaves que os mesmo veiculam. Para que fosse possível esta organização foi necessário, numa primeira instância, uma leitura exaustiva das notas de terreno, de onde emergiram as quatro categorias que estruturam o presente capítulo e que apresento de seguida.

Em cada categoria, tanto os excertos das notas de terreno assim como as imagens capturadas no decorrer do estágio, são aliadas a literatura cujo objetivo é argumentar os pressupostos observados partindo para uma reflexão crítica dos mesmos. Esta estrutura permite cumprir o objetivo traçado pelo método da observação previamente referido, visto que de um modo geral o que aqui se analisa e desconstrói parte, assim como sugere o título do que foi "ouvido com os olhos".

4.1 Categorias temáticas emergentes:

Categoria 1- Estereótipos e Ideias preconcebidas pelas pessoas participantes

Dou início logo pela presente categoria visto que foi das primeiras que me surgiu assim que ponderei dividir as reflexões categoricamente. Foram várias as situações em que ressaltaram estereótipos de forma completamente "naturalizada" e onde na grande maioria dos casos partiam de um pensamento completamente inconsciente, querendo

com isto explicar que estes estereótipos não originavam apenas de crianças e jovens cujos valores transmitidos durante o seu crescimento eram provenientes de mentalidades mais redutoras, estereotipadas ou conservadoras, porque estes exemplos que utilizo vinham também de crianças e jovens com muita informação e desconstrução prévia sobre estas temáticas, o que reforça ainda mais o que mencionei previamente relativamente à importância da desconstrução consistente e permanente na vida de cada pessoa.

Os excertos seguintes que retirei das minhas notas de terreno, creio que permitem identificar um destes casos que menciono. Num dos registos das minhas notas de terreno, identifico um comentário feito por uma criança do sexo masculino durante o Projeto Navegar, aquando de se dividir a turma em parelhas para se poder proceder ao início do jogo, ao que esta criança afirma: “Não quero jogar com raparigas porque não gosto de jogar com meninas”. Quando questionada sobre a razão, referiu que as colegas não sabiam jogar. (Excerto das notas de terreno.)

Num outro exemplo encontramos as figuras abaixo, que apresentam produções de crianças relativamente a duas atividades distintas: quando entregue a cada criança uma folha com apenas um corpo delineado e sobre o qual foi requerido que desenhassem pessoas reais ou imaginárias a gosto e na atividade representada pela outra figura onde de novo estariam delineados ou não corpos, sendo que em alguns cartazes nem tinha esta opção e foi pedido, depois de se dividir as turmas em dois grupos distintos, que escrevessem e/ou desenhassem o que surge quando pensam na palavra “Homem” e o ao outro grupo, o que surge quando pensam na palavra “Mulher”.

FIGURA 5 - ATIVIDADE REALIZADA POR CRIANÇAS NO ÂMBITO DO PROJETO RAIZ SOBRE A TEMÁTICA "IGUALDADE DE GÉNERO"

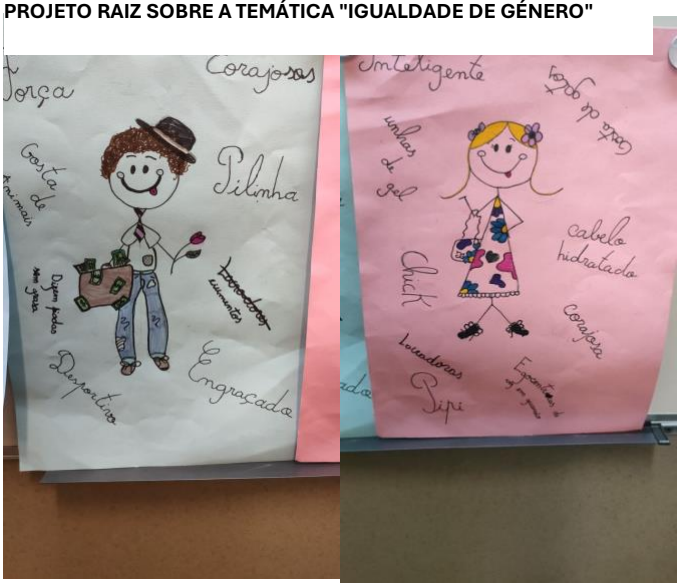


FIGURA 6- desenhos produzidos por crianças realizados no âmbito de uma atividade sobre estereótipos de género



Fonte: registo fotográfico recolhido durante o estágio no âmbito do projeto Raiz

Em ambas figuras apesar de serem atividades distintas, creio ser possível observamos a perpetuação de estereótipos como previamente falados, não só por ilustrativamente conseguirmos observar características padronizadas de como são percecionados os aspetos físicos de uma “Mulher” com o uso de cores mais claras, as saias, os cabelos

mais compridos, os laços e os acessórios e de “Homem” com o uso das cores mais escuras, os cabelos mais curtos, as roupas mais simples sem grandes padrões nem acessórios. Assim como na (Fig.5) que nem só de uma perspetiva estética, quando pensado na palavra “Homem” e na palavra “Mulheres” as características associadas são visivelmente mais físicas ou sobre o aspeto físico em geral direcionadas ao facto do aspeto ter que ser “cuidado” como no uso dos atributos: “unhas de gel”, “cabelo hidratado”, “chick” ao contrário para a palavra “Homem” em que já são atribuídas características mais psicológicas e mais estereotipicamente associadas ao sexo masculino como é o caso de: “Corajoso”, “Força” e “Desportivo”. Esta junção de exemplos para transmitir e demonstrar que a naturalização destes estereótipos continua presente e continua a ser necessária a insistência na desconstrução dos mesmo de forma contínua para que com esta assiduidade, possamos atingir o ponto em que, o que surge com raridade são os estereótipos e a igualdade é a norma.

Categoria 2 — Potencial sociológico de metodologias lúdicas e participativas

Nesta categoria analiso os recursos e o contributo da participação nas atividades. O objetivo com esta categoria é dar a conhecer como não só através de materiais lúdicos



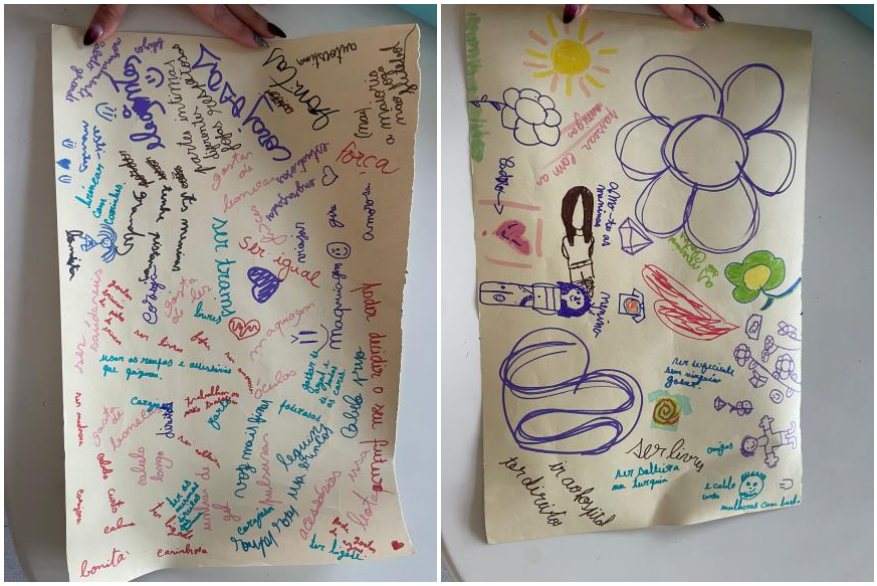
conseguimos desconstruir, mas como também ao apresentarmos este tipo de atividades criamos um espaço e conversas que vão gerar níveis de interação onde será possível abordar questões interpessoais e de onde surgem inclusive temas que geram discussões que podem contribuir para uma aprendizagem. O Ami-Bingo, na (Figura 6), é um exemplo de uma atividade que convida à descoberta de características e interesses partilhados, focando-se mais em características de gostos ou atitudes ou pormenores que são exteriores não só a aspetos físicos, mas também a um espaço de julgamento, estes podem servir como conectores entre pares e não como meio de exclusão.

Figura 7 - AMI-BINGO: Atividade de apresentação dinamizada no âmbito do Projeto Raiz

Fonte: material da instituição de acolhimento.

A perspetiva dialógica de Freire (1970), já discutida no capítulo I, permite compreender esta ligação entre participação e reflexão. Ouvir aquilo que as crianças dizem e produzem não significa aceitar todas as posições como equivalentes, permite trabalhar a partir dos seus sentidos e das suas dúvidas. Na leitura do estágio, a atividade torna-se uma oportunidade de questionamento quando as respostas das pessoas participantes são consideradas na conversa e relacionadas com o respeito pelas outras pessoas.

FIGURA 8- CARTAZES SOBRE "SER MULHER" PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO PROJETO RAIZ EM CONTEXTO DE GRUPO



Fonte: registo fotográfico recolhido durante o estágio.

.

Observar estas formas em que as crianças e jovens se envolvem desde a escrita, desenho e construção coletiva permite-nos também observar reações, comportamentos que surjam com mais naturalidade e não sejam uma resposta a uma pergunta concreta, mas sim um "saber-estar" consoante uma atividade coletiva e a uma liberdade artística e pedagógica que desenvolvem com base naquilo que pensam, sabem e conhecem quando as atividades são postas em prática.

Um jogo, uma imagem ou uma produção podem facilitar formas distintas de participação, o que faz destes métodos potenciais incentivos à transformação dependendo também da mediação, da segurança das relações e da continuidade do trabalho, mas que na minha perspetiva a utilização destes métodos em conjunto com uma equipa multidisciplinar bem solidificada torna mais possível a desconstrução de padrões ou comportamentos que não viabilizem um ambiente de igualdade e justiça. Através das conversas informais que surgem e das análises das atividades que as próprias crianças e jovens realizaram, conseguimos que em conjunto se desconstruam, analisem e reflitam nas temáticas que estivemos a trabalhar, isto permite que as próprias crianças e jovens envolvidos encontrem e identifiquem padrões que surgem e

sugiram inclusive outras opções, visões e reflexões possíveis retirar durante e da realização destas dinâmicas.

Categoria 3 — Contextos aliados à socialização

Numa discussão sobre o acesso aos conteúdos digitais numa relação, registei nas Notas de Terreno a seguinte afirmação feita por um aluno de 8ºano: “Claro que sim, eu quero saber se a minha namorada anda a pôr gostos em fotos de outros gajos”. (Excerto das notas de terreno.) As sessões do Projeto Navegar descritas no capítulo III, ajudam a trabalhar esta questão. Os espaços digitais fazem parte das relações quotidianas e podem ser usados para exercer vigilância, pressão ou humilhação. Por isso, abordar a segurança digital implica também discutir a privacidade, a autonomia e o respeito nas relações, para além dos cuidados com palavras-passe e dispositivos. A atividade dos cartões verde e vermelho onde surgiu a afirmação: “Os meninos podem usar saia.”, permite olhar para outra dimensão desta questão.

(Se calhar devia juntar estas duas categorias categoria 3 vs categoria 4)

Categoria 4 — Limites e resistências à transformação e normalização

Esta categoria reúne o que eu considero serem situações em que surgiram resistências e aspetos que contribuem como entrave no alcance dos projetos de intervenção e na procura pela transformação de comportamentos e valores que limitam a liberdade de cada pessoa. Estas resistências surgiram tanto de crianças e jovens como de pessoas docentes e familiares, algumas das situações que mencionarei a seguir não foram

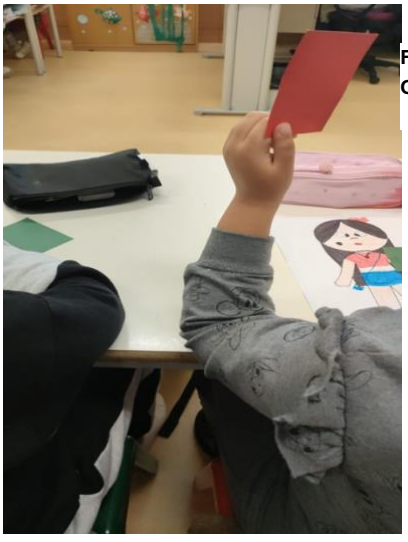


FIGURA 9- JOGO CARTÃO VERMELHO/CARTÃO VERDE EM CONTEXTO DO PROJETO RAÍZ

situações que aconteceram à nossa frente, mas sim a transmissão por parte de algumas crianças de quais seriam as reações que alguns familiares teriam a certas questões.

A atividade realizada no âmbito do *Projeto Raiz,* em que a temática era estereótipos de género que detalho no capítulo anterior (Capítulo III) foi repetida em várias escolas abrangidas por este projeto, sendo que em todas as escolas em que estive presente e onde foi feita a afirmação "os meninos podem usar saia" como elemento desta atividade, foi uma das afirmações que mais polémica gerou. Inclusive por esta mesma questão ter sido de tal forma marcante, gerou o título deste relatório. Numa grande maioria, a reação por parte das crianças participantes à afirmação mencionada foi levantar o cartão vermelho, querendo assim dizer que não concordavam com esta afirmação, quando feitas questões sobre o porquê de não concordarem algumas das respostas presentes nas notas de terreno foram: "as meninas é que usam saias", "não podem usar saia porque isso é estranho", quando desconstruído e questionado: "E se um amigo vosso viesse para a escola de saia?" aí surgiram ainda mais resistências e inclusive algumas reações que demonstram atitudes violentas algo que surpreendeu considerando a idade tão jovem.

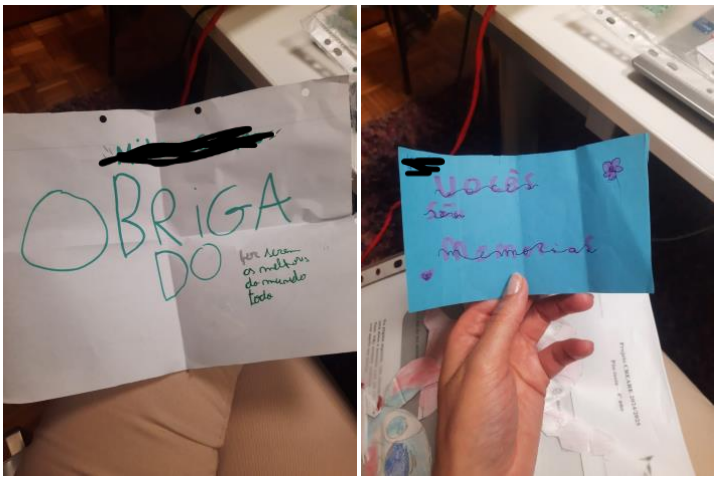
4.2- Síntese do refletido e categorizado

As quatro categorias apesar de não poderem ser utilizadas com um facto ou uma amostra fundamentada em dados estatísticos, devido a ser algo trabalhado com um público pequeno em contextos educativos, creio que ainda assim comprovam por mais mínimo que seja que há ainda necessidade de um trabalho contínuo nas escolas relativamente à desmistificação dos papéis de género assim como da violência e das várias formas que esta pode surgir, estas questões podem surgir de acontecimentos comuns: desde escolher com quem jogar, comentar uma peça de roupa, reagir a uma diferença. Nestes episódios ou em situações de dia-a-dia tornam-se visíveis vários aspetos que precisam ainda de ser trabalhados e desconstruídos, até porque é necessário considerar que surgem também resistências, limites de tempo, de continuidade, de articulação com família e escola, que reforça aqui a necessidade deste

trabalho contínuo. Considero que seja possível vermos como não só continuam a ser perpetuados comportamentos violentos como também estereótipos de género, ou um ambiente de desigualdades sociais entre pares, mas simultaneamente surgem resultados e reflexões positivas em direção a estes temas exatamente por existirem e serem postos em prática os projetos, intervenções ações realizadas por instituições de terceiro setor no caso dos trabalhados no decorrer do estágio, e resultados adjacentes a "feedback" positivos por parte das crianças e jovens que participam assim como das pessoas docentes e não docentes que observam e/ou participam, o que reitera o que foi previamente mencionado, há sim visivelmente muito a ser trabalhado no entanto é também visível o interesse e o progresso que surge deste trabalho contínuo.

.

FIGURA 10 — MENSAGENS DE AGRADECIMENTO ESCRITAS NO ÂMBITO DO PROJETO RAIZ



Fonte: registo fotográfico recolhido durante o estágio

Capítulo V

Nem só de teoria vive a sabedoria

Reflexões finais:

Para findar a exposição da minha experiência de estágio e tudo o que esta envolveu, é crucial prefaciar que a escrita desta reflexão não surge como um encerrar do meu percurso, mas sim um prolongamento do conhecimento que obtive com a experiência.

Ao debruçar-me sobre todas as etapas deste processo, quero desde já dar destaque à instituição de destino que não só se demonstrou sempre disponível para qualquer necessidade que surgisse, mas que sobretudo viabiliza uma forte postura e ação na procura por ajudar e criar mudança onde for precisa. Cria espaços seguros para todas as pessoas envolventes progredirem, recorrerem, questionarem e desenvolverem ferramentas tanto a nível pedagógico como social, algo que carece de reconhecimento quando se mencionam as organizações de terceiro setor. Estas características e como (Todic & Christensen, 2022) referem, quando enfatizam a importância da coerência transversal aos contextos educativos, são exatamente aquilo que encontrei nesta instituição e que vejo como um valor que a mesma agarra e pratica. Não se sustentam apenas em discursos sobre prevenção de violência e promoção de igualdade, mas sim alinham estes discursos com as práticas e valores que enraízam na instituição e praticam em todas as suas vertentes. Na minha ótica pelo que retive no decorrer desta experiência, considero um fator crucial tanto a nível pessoal como nos contextos educativos da sociedade contemporânea, a coerência de discursos e da prática, sustenta e permite a evolução.

Fazendo o balanço dos objetivos que tracei no início deste percurso é possível agrupá-los em três dimensões, relativamente a conhecer mais sobre o funcionamento de instituições de terceiro setor creio que o estágio permitiu compreender e reconhecer a amplitude da atuação não só de instituições de cariz solidário mas especificamente a atuação desta instituição na prevenção da violência e na promoção da igualdade de género, o contributo altamente relevante para a sociedade mesmo com as adversidades constantes que atravessam. Quanto ao alargar das competências articuladas com teoria e prática, creio que ao colaborar com uma equipa multidisciplinar, participar e elaborar

no planeamento e na criação de materiais para ações de sensibilização assim como na reflexão que levei a cabo para a escrita deste relatório, levou-me a mobilizar conhecimentos teóricos que foram desenvolvidos durante o mestrado na área das Ciências da Educação, bem como, outros conhecimentos teóricos que procurei ou que me foram transmitidos no decorrer desta experiência vantajosos para lidar com experiencias reais. Por fim, acerca da observação, análise e apuração do impacto, creio que o facto de ter registado nas notas de terreno assim como em fotografia situações que normalizam e perpetuam estereótipos de género, desigualdades e violência em diversos contextos, cumpriu em parte este objetivo visto não ter participado na aplicação dos pós-teste nem na avaliação dos mesmos o que criou uma ligeira lacuna naquele que poderão ter sido os impactos dos projetos a longo prazo, sendo que não terem sido cumpridos na sua totalidade ou alterado pelo caminho, não encaro como um aspeto negativo, pelo contrário, creio que me permitiu ter a experiência na sua total crueza, com todas as adversidades, percalços assim como todas as instituições atravessam e mesmo assim perduram e insistem sem desistir do que valorizam e procuram alcançar e que me permitiu ainda assim retirar impactos positivos que surgiram destas atividades e dos projetos em si, assim como da minha intervenção e participação nos mesmos.

A aprendizagem por detrás de estar diretamente em contexto, aliado a leituras autónomas e a vivências durante este processo, demonstrou-me o que já antes suspeitava - a produção de conhecimento não precisa de ser sempre totalmente linear, ou minuciosamente programada - é um processo que atravessa várias dimensões, desde perspetivas, histórias de vida, contextos, crenças, valores e diversos outros fatores tanto sociais como culturais. (Taylor & Medina, 2013), algo que não diminui nem restringe o processo, pelo contrário, abre mais vertentes e dá aso a outros objetivos, e esta multiplicidade relaciona-se diretamente com importância de se construir uma Educação transformadora, uma educação inclusiva. A escola é uma grande dimensão produtora de conhecimento, a escola acolhe esta multiplicidade e por isto pessoas profissionais de

educação, as pessoas cuidadoras, as famílias são sempre produtoras de conhecimento e é importante assumirmos esta dimensão da relação humana, da singularidade e complexidade contribuindo para que cada pessoa se reconheça e se sinta como sujeita do seu próprio conhecimento e valor (Florence, 1998). Ou seja mais do que um conjunto de competência, desta experiência e do contacto diário com várias pessoas, crianças e jovens em diversos contextos, parte a confirmação e a valorização de que a educação promove, previne e transforma, com tempo, coerência e empatia e que quando nos propomos a fazer parte destes contextos e nos assumimos pessoas produtoras de conhecimento precisamos de compreender que ensinar não consiste apenas numa transmissão de conhecimento teórico mas numa dimensão que abrange cada detalhe de cada pessoa, cada contexto e toda a sua complexidade singular.

Retomando agora à questão de investigação, através das reflexões analisadas no Capítulo IV estas sugerem que há ainda reprodução nas escolas de estereótipos de género (Categoria 1) mas que a aplicação de metodologias de intervenção lúdicas e participativas abrem espaço para os questionar e consequentemente os desconstruir (Categoria 2), sendo que esta transformação não depende apenas dos fatores externos mas sim também dos contextos de socialização que rodeiam as pessoas, desde família a colegas, profissionais de educação entre outros (Categoria 3), reitero então que a educação pode sim ser um elo na prevenção da violência e na promoção da igualdade, mesmo enfrentando limites e resistências (Categoria 4, Capítulo IV), quando reúne todas as condições necessárias para reconhecer e desconstruir práticas que desumanizem ou ponham em risco a liberdade de cada pessoa.

Importa ainda assumir que este estágio e respetivo relatório atravessou também adversidades e limitações. Não foi possível realizar entrevistas nas escolas devido ao acordo ético previamente estabelecido entre instituição e escolas. As pessoas participantes nos projetos e nas sessões variavam em número o que impede dados quantitativos concretos. A minha participação tão ativa nas atividades e sessões tornou a escrita de notas de terreno mais complexa. Por fim, mas não obstante, o facto de não

ter frequentado a unidade curricular de QAMIE (Questões Aprofundadas de Metodologias de Investigação em Educação) devido a um erro durante o processo de inscrição no respetivo ano letivo, originou uma lacuna na aprendizagem sobre alguns procedimentos e conhecimentos teóricos essenciais para o processo de estágio e escrita do relatório em questão.

A imagem da saia do menino permanece, no final deste percurso, como uma pergunta sobre a liberdade de cada pessoa existir sem ser humilhada por contrariar uma expectativa. O estágio permitiu-me compreender que a prevenção também se constrói nesses momentos aparentemente pequenos, quando uma opinião pode ser ouvida, questionada e relacionada com o respeito pelas outras pessoas. É nesse trabalho quotidiano, situado e continuado, que reconheço o compromisso educativo que orientou esta experiência.

.

Bibliografia

Amado, João (Coord.). (2017). Manual de investigação qualitativa em educação (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Alhumaid, Khadija (2019). Feminist perspectives on education and pedagogy: A meta-synthetic insight into the thought of four American philosophers. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 8(3), 31-44. https://doi.org/10.36941/ajis-2019-0003

Araújo, Helena Costa, & Henriques, Fernanda (2000). Política para a igualdade entre os sexos em educação em Portugal: Uma aparência de realidade.

Arnot, Madeline (2009). Educating the global citizen: The gender challenges of the twenty-first century.

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2026a). Estatísticas APAV: Crianças e jovens vítimas de crime e violência — 2022–2025. https://apav.pt/estatisticas-apav-criancas-e-jovens-vitimas-de-crime-e-violencia-2022-2025/

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2026b). Estatísticas APAV: Violência em contexto escolar — 2020–2025. https://apav.pt/estatisticas-apav-violencia-em-contexto-escolar-2020-2025/

Bíscaro, Claudia Regina Renda, & Pavan, Ruth (2009). A construção das identidades de gênero na educação infantil.

Black, Maria Luísa de Bivar, Tambo, María Pilar Santos, Janečková, Hedvika, & Mompoint-Gaillard, Pascale (2021). Manual educativo para ajudar a combater os estereótipos de género na escola primária. https://doi.org/10.2832/477902

Boavida, João, & Amado, João (2006). Ciência da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas.

Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari Knopp. (1999). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Calleja, Colin (2014). Jack Mezirow's conceptualisation of adult transformative learning: A review. Journal of Adult and Continuing Education, 20(1), 117-136. https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.8

Candido, Antônio, & Nóvoa, Antônio (s.d.). Uma educação que se diz nova.

Canário, R. (2005). O que é a escola? Um «ólhar» sociológico. Porto Editora.

Carrito, Manuela, & Araújo, Helena C. (2013). A «palavra» aos jovens: A construção de masculinidades em contexto escolar. Educação, Sociedade & Culturas, 39, 139–158. https://doi.org/10.34626/esc.vi39.318

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2008). Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de ação de educação e de formação para a cidadania. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2024). Igualdade de género em Portugal: Boletim estatístico 2024. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2025/05/boletim-estatistico2024_FINAL.pdf

Computer Supported Qualitative Research (2021). Em António Pedro Costa, Luís Paulo Reis, António Moreira, Luca Longo, & Grzegorz Bryda (Eds.), Advances in intelligent systems and computing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1

Delors, Jacques (1996). Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights).

Delors, Jacques, de Freitas Teixeira, Guilherme João, de Lima Reis, Reinaldo, Fogaça, Edson, & Selveira, Paulo (2010). A Educação ou a utopia necessária.

Direção-Geral da Educação. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Ministério da Educação. https://cidadania.dge.mec.pt/documentos-referencia

Florence, Namulundah. (1998). A critical analysis of bell hooks' engaged pedagogy: A transgressive education for the development of critical consciousness. Fordham University. https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI9975348/

Freire, Paulo. (1970). Pedagogia do oprimido. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1999). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Garcia, Rosangela Maria da Costa. (2015). As relações de gênero e os desafios do enfrentamento do bullying escolar. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2204/1/ROSANGELA%20MARIA%20DA%20COSTA%20GARCIA.pdf

Giordani, Jaqueline Portella, Seffner, Fernando, & Dell'Aglio, Débora Dalbosco. (2017). Violência escolar: Percepções de alunos e professores de uma escola pública. Psicologia Escolar e Educacional, 21(1), 103–111. https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111092

Giroux, Henry A., & Figueiredo, Gustavo de Oliveira. (2020). Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: Desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. Práxis Educativa, 15. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.14787.047

Magalhães, António M., & Stoer, Stephen R. (2003). A diferença somos nós. Open Repository of the University of Porto (University of Porto). Obtido de https://hdl.handle.net/10216/13271

Magalhães, Maria José (s.d.). Os conceitos e a prevenção da violência de género.

Magalhães, Maria José, Teixeira, Ana Margarida, Dias, Ana Teresa, Cordeiro, Joana, Silva, Micaela, & Mendes, Tatiana. (2017). Prevenir a violência, construir a igualdade. UMAR.

Martinho Fernandes, Ana, Bernardo, Carla, Neto Henriques, Carolina, & Marvão, Luís (2025). Igualdade de Género em Portugal.

Menezes, Isabel, Baptista, Isabel, Caetano, Ana Paula, Amado, João, Azevedo, Maria da Conceição, & Castanheira Pais, Sofia (2021). Carta Ética.

Perdigão, Ana, Menezes, Bárbara, Almeida, Conceição, Machado, Daniela, Chaves da Silva, Marta, Prazeres, Vasco, … Montano, Teresa (2016). Violência Interpessoal - Abordagem, Diagnóstico e Intervenção nos Serviços de Saúde.

Quaresma, Luísa. (2010). Violência escolar e de género: Vivências e representações sociais discentes. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 20. https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2294

Russi, Ana Claudia Rodrigues (2011). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Conexões, 9(2), 219–226. https://doi.org/10.20396/conex.v9i2.8637708

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). Carta ética (2.ª ed.). https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf

Taylor, Peter C., & Medina, Milton. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. https://doi.org/10.13140/2.1.3542.0805

Teixeira, Ana Margarida Pacheco (2015). A igualdade de género e a prevenção da violência: Uma problemática educacional no desenvolvimento local [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. https://hdl.handle.net/10216/83054

Todić, Jelena, & Christensen, M. Candace. (2022). Integrating critical, engaged, and abolitionist pedagogies to advance antiracist social work education. Advances in Social Work, 22(2). https://doi.org/10.18060/24972

UNESCO. (2010). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508

Warin, Jo, & Adriany, Vina (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education. Journal of Gender Studies, 26(4), 375-386. https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738

Weiler, Kathleen. (2003). Freire e uma pedagogia feminista da diferença. Ex aequo, 8, 91–112. https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-11/artigo-05-kathleen-weiler.pdf

World Health Organization. (2002). World report on violence and health. https://www.who.int/publications/i/item/9241545615

Anexos

ANEXO I - PRÉ-TESTE 3º ANO DE ESCOLARIDADE – PROJETO RAÍZ

Pré-teste – 3º ano

Data:____/_____/_____

Dados sociodemográficos

Sexo:_____

Idade:_____

Ano/Turma:_____

Escola:_____

Código

Antes de responderes ao questionário, deves criar um código da seguinte forma:

a) as três primeiras letras do teu nome

b) o dia do teu aniversário

_____

Na página seguinte, vais encontrar um conjunto de frases. Deves ler com atenção cada uma delas e assinalar com um (X) a resposta que melhor exprime a tua opinião sobre a

frase. Não existem respostas certas ou erradas, o importante é responderes de acordo com aquilo que pensas.

Tens alguma dúvida? Podes perguntar ao/à psicólogo/a ou então ao/à professor/a.

	 **Concordo**	 **Talvez**	 **Discordo**
1. Meninos e meninas têm partes íntimas diferentes.			
2. Existem tarefas domésticas que só podem ser feitas por meninos (por exemplo: carros, legos, corridas, jogar futebol…).			
3. Limpar a casa é uma tarefa das meninas.			
4. Homens e mulheres podem ter qualquer profissão.			
5. Devo cuidar e fazer a higiene do meu corpo.			
6. Quem quiser pode tocar no meu corpo sem a minha autorização.			
7. É correto abraçar um/a colega de turma sem ele/a querer.			
8. Existem segredos bons e segredos maus.			
9. Se uma pessoa me fizer mal, devo contar a alguém em quem confio.			
10. Para resolver um problema com uma pessoa devemos ouvir a opinião dessa pessoa.			
11. Posso bater em alguém porque essa pessoa não concorda comigo.			
12. Chamar nomes a um/a colega muitas vezes é bullying.			

13. Uma forma de fazer bullying é deixar de parte um/a colega na escola para que ele fique triste.			
14. A internet pode ser perigosa.			
15. É bom usar todo o meu tempo livre para estar no computador/tablet/telemóvel.			
16. Quando alguém está feliz, uma forma de o demonstrar é sorrir.			
17. Se estou muito chateado/a tenho o direito de discutir com as pessoas.			
18. Se um/a colega não está bem, devo ir ajudar.			
19. Quando alguém está triste, devo gozar com a situação.			
20. É importante gostarmos de nós.			

ANEXO II - PRÉ TESTE 4º ANO DE ESCOLARIDADE - PROJETO RAÍZ

Pré-teste – 4º ano

Data:____/_____/_____

Dados sociodemográficos

Sexo:_____

Idade:_____

Ano/Turma:_____

Escola:_____

Código

Antes de responderes ao questionário, deves criar um código da seguinte forma:

a) as três primeiras letras do teu nome

b) o dia do teu aniversário

_____

Na página seguinte, vais encontrar um conjunto de frases. Deves ler com atenção cada uma delas e assinalar com um (X) a resposta que melhor exprime a tua opinião sobre a

frase. Não existem respostas certas ou erradas, o importante é responderes de acordo com aquilo que pensas.

Tens alguma dúvida? Podes perguntar ao/à psicólogo/a ou então ao/à professor/a.

	 **Concordo**	 **Talvez**	 **Discordo**
1. Todas as crianças têm direitos.			
2. Meninos e meninas devem ter as mesmas oportunidades.			
3. Meninos e meninas devem ser tratados de forma igual.			
4. Existem tarefas domésticas que só podem ser feitas por homens (por exemplo: jardinagem, trocar lâmpadas, arranjar a televisão, montar armários…).			
5. Homens e mulheres podem ter qualquer profissão.			
6. É importante cuidar bem do meu corpo.			
7. Quem quiser pode tocar no meu corpo sem a minha autorização.			
8. Tenho de abraçar/dar um beijo a alguém quando me pedem.			
9. Os problemas podem surgir quando não compreendemos o que as outras pessoas estão a tentar dizer.			
10. Posso bater em alguém porque essa pessoa não concorda comigo em relação a algum assunto.			
11. Para resolver um problema com uma pessoa devemos ouvir a opinião dessa pessoa.			
12. O cyberbullying é uma forma de violência pela internet.			
13. Gozar com alguém online é uma brincadeira.			
14. Se tenho algum problema online, devo falar com um adulto de confiança.			
15. Se um/a colega não está bem, devo ir ajudar.			

16. Quando alguém está triste devo ignorar e esperar que lhe passe.			
17. Devemos demonstrar carinho pelas pessoas que gostamos.			
18. Quando estou num sítio novo devo tentar fazer amigos/as.			
19. Existem coisas que eu sei que sou bom/boa a fazer.			
20. É importante gostarmos de nós.			

ANEXO III - PRÉ-TESTE 6º/7º/8º ANO DE ESCOLARIDADE – PROJETO NAVEGAR

Questionário 1

Dados Sociodemográficos

Idade: _____ **Escola:** _____

Sexo:_____ **Turma:**_____

Antes do preenchimento deste questionário é necessária a criação de um código que deverá obedecer às seguintes regras:

As duas primeiras letras devem corresponder às duas primeiras letras do teu nome próprio;

As terceira e quarta letras devem corresponder às duas primeiras letras do teu último nome;

Os últimos dois caracteres devem corresponder ao dia do teu aniversário (ex: se nasceste no dia 6 de janeiro deverás escrever 06).

O código deverá ser escrito no campo abaixo.

Exemplo: Guilherme Fernandes 01/05/2002 Código: GU FE 01

Código: __ __ __ __ __ __

Instruções

A seguir vais encontrar um conjunto de pensamentos acerca das experiências com a tecnologia, segurança na internet e violência online. Lê com atenção cada item e assinala com um (**X**) a resposta que melhor exprime a tua opinião. O questionário é anónimo e não existem respostas certas ou erradas, o importante é responderes de acordo com a tua forma de pensar.

	Discordo Totalmente	**Discordo Parcialmente**	**Nem Concordo Nem Discordo**	**Concordo Parcialmente**	**Concordo Totalmente**
1. A criação do mundo *online* trouxe apenas vantagens.					
2. Se pudesse faria sempre atualizações aos meus aparelhos tecnológicos cada vez que existissem novas versões.					
3. Existem fatores (pessoais e ambientais) que nos deixam mais vulneráveis a sofrer de violência *online*.					
4. Alguns desafios lançados na internet podem ser perigosos.					
5. É mais fácil dizer o que se pensa num contexto *online*.					
6. Tudo aquilo que aparece na internet é verdade.					
7. Faz sentido existirem limites de idade para alguns conteúdos/programas *online*.					
8. Se eu eliminar um conteúdo que partilhei na internet ele desaparece completamente.					
9. O uso excessivo da internet influencia a saúde psicológica de uma pessoa.					

10. Só quem eu quero vê aquilo que eu partilho *online*.					
	Discordo Totalmente	**Discordo Parcialmente**	**Nem Concordo Nem Discordo**	**Concordo Parcialmente**	**Concordo Totalmente**
11. Se tenho uma palavra passe segura, é normal que a use em todas as minhas contas *online*.					
12. Devemos reutilizar aparelhos tecnológicos que já não funcionem ou sejam antigos.					
13. O *cyberbullying* é uma forma de violência *online*.					
14. Partilhar através da internet informações ou conteúdos (imagens e/ou vídeos) sobre alguém sem que essa pessoa queira é uma forma de violência.					
15. As atividades do dia a dia (assistir às aulas, estar com amigos…) deveriam poder ser feitas através do computador, *tablet* ou telemóvel.					
16. Se virmos ou soubermos de alguém que é vítima de violência *online* devemos ajudar.					
17. Devo confiar em alguém que só conheci pela internet.					
18. É possível alguém ficar dependente da internet, do mundo *online* e das novas tecnologias.					
19. Na maioria das profissões (professor, médico…), os trabalhadores poderiam ser substituídos por máquinas/robôs.					

20. Não há diferença entre estar presencialmente com uma pessoa ou conviver com ela *online*.					

Antes de devolveres o questionário, por favor certifica-te de que respondeste a todos os itens, selecionando, para cada um, apenas uma das hipóteses apresentadas. Obrigada!

ANEXO IV- APRESENTAÇÃO DINAMIZADA PROJETO NAVEGAR





MENU

SINGLE PLAYER VS MULTIPLAYER

faqs

video

VIDEO

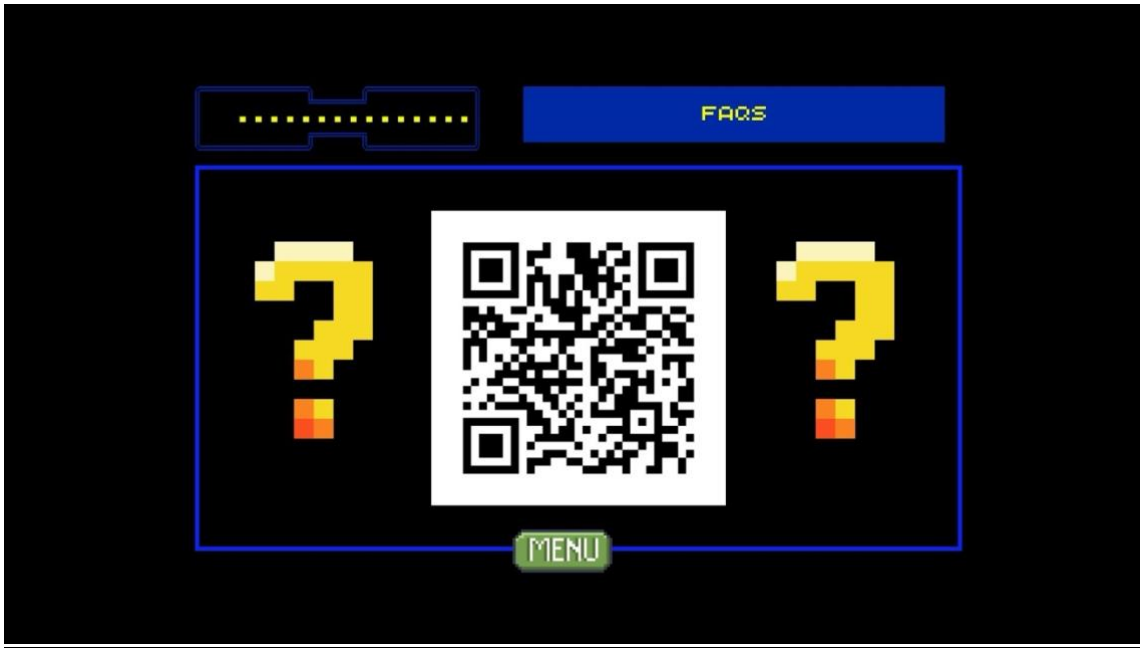








MENU


FAQS
MENU


PERIGOS NOS JOGOS
MULTIPLAYER
MENU


RESTRIÇÕES DE IDADE
E OS CONTEÚDOS
INAPROPRIADOS
+18
PG-13


COMPLETA O TITULO
IMPACTOS NA
S _ _ _ E
F _ _ _ C _ E
M _ _ T _ _
MENU

COMPRAS
IN-GAME E
DEPENDÊNCIA

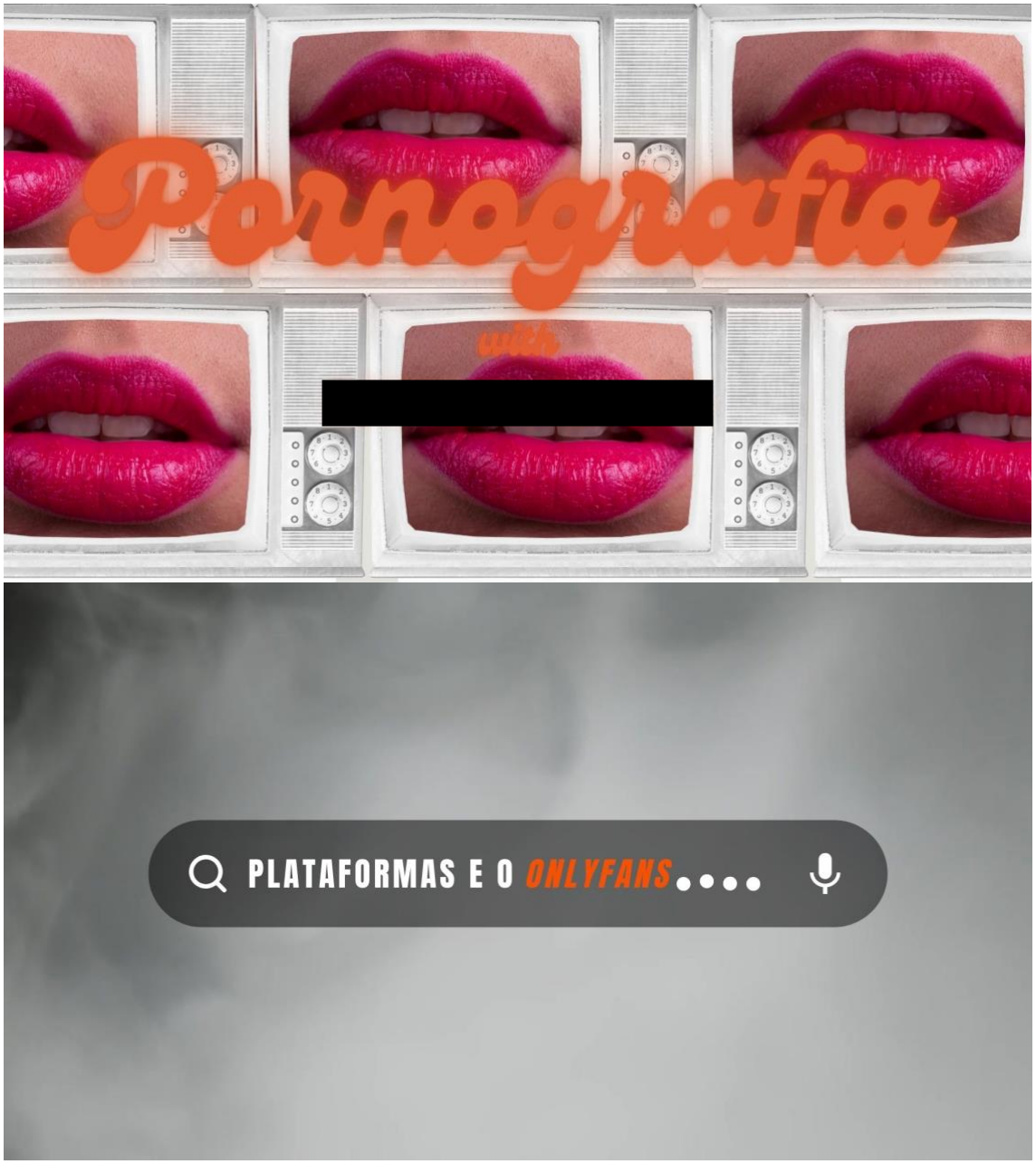
MENU

RELAÇÕES E
DINÂMICAS DENTRO
DOS JOGOS

MENU

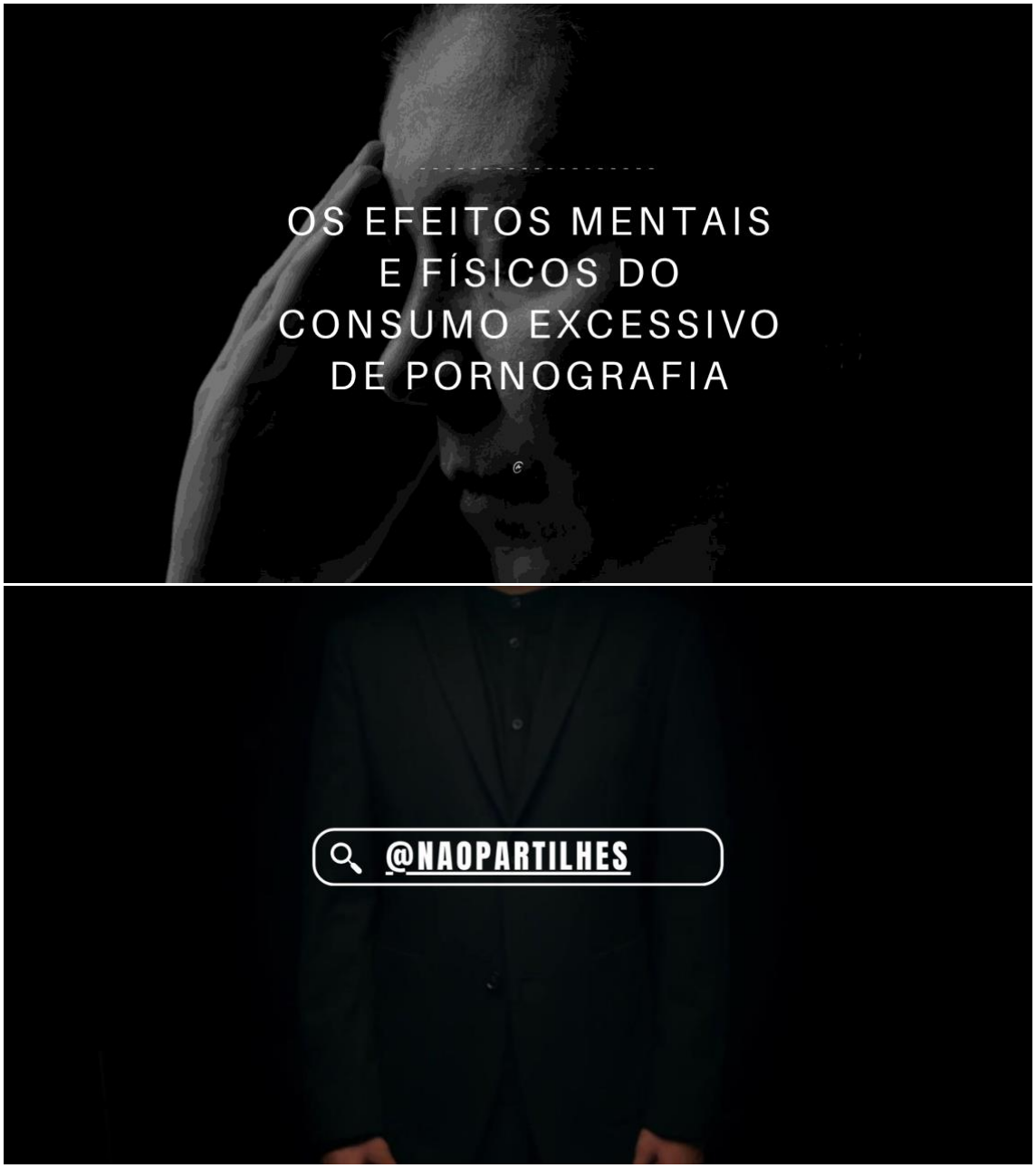


ANEXO V- APRESENTAÇÃO DINAMIZADA NO DECORRER DO PROJETO NAVEGAR




spicetok
SIMPING
JAILBAIT
nudes
milF
HeNtAi
exposed
kinky
camming
LEWDS
FAKE
IRL
LEAK
REVENGE PORN
nsfw
SWAPPING
finsta
hookup
CATFISH
body COUNT
sextortion
SUGAR BABY
SMASH
THIRST TRAP
doxxing
LITEROTICA
spicy
BAITING
GIRLFRIEND
EXPERIENCE


O CONSENTIMENTO
NA REALIDADE DA PORNOGRAFIA


OS EFEITOS MENTAIS
E FÍSICOS DO
CONSUMO EXCESSIVO
DE PORNOGRAFIA
@NAOPARTILHES

ANEXO VI- HISTÓRIA DO PIPO E DA FIFI (PROJETO RAIZ)

